
Masterarbeit

Soziale Arbeit B.A.
Luise Eichhorn

Resilienzförderung im spieltherapeutischen Kontext „Windstärke 7“ – Entwicklung eines Spiels für Kinder

Köln, 2015/16

Masterarbeit

Resilienzförderung im spieltherapeutischen Kontext „Windstärke 7“ – Entwicklung eines Spiels für Kinder

Autorin:
Soziale Arbeit B.A. Luise Eichhorn

Studiengang:
**Therapeutisch orientierte Soziale Arbeit mit Kindern
und Jugendlichen**

Seminargruppe:
TS12w1-M

Erstprüferin:
Dipl.-Psych. Annette Biskupek

Zweitprüfer:
Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Einreichung:
Mittweida, 15.01.2016

Kolloquium:
Mittweida, 2016

Bibliographische Angaben

Nachname, Vorname: Eichhorn, Luise

Thema der Masterarbeit: Resilienzförderung im spieltherapeutischen Kontext -
„Windstärke 7“ – Entwicklung eines Spiels für Kinder

60 Seiten Text, Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences,
Fakultät Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2016

Referat:

Die neue Vielfalt der Lebensformen und die individualisierte Sinnsuche stellen Kinder und Jugendliche vor neue Anforderungen. Konzepte der Resilienz zielen darauf ab, Bewältigungsstrategien zu fördern. In der nachfolgenden Arbeit soll der Entwicklungsprozess eines Spiels abgebildet werden, das sich zur Aufgabe gemacht hat, die zu fördernden resilienten Aspekte spielerisch zu vermitteln. Das Spiel „Windstärke 7“ beleuchtet einen Ausschnitt des Resilienzthemas und stellt zu spielende Aufgaben in einen direkten Zusammenhang mit ihnen. Es soll erforscht werden, ob Kinder und Jugendliche an einem therapeutischen Spiel, das auf „trockener“ wissenschaftlicher Theorie basiert, Freude haben und Offenheit zeigen.

Inhalt

Inhalt	I
Abbildungsverzeichnis.....	II
Tabellenverzeichnis.....	III
1. Einleitung.....	10
2. Resilienz.....	11
2.1 Einführung in die Begrifflichkeiten.....	11
2.2 Definition Resilienz.....	12
2.4 Stand der Resilienzforschung.....	13
2.4 Zu fördernde Faktoren der Resilienz.....	14
2.5 Ableitung der sieben Resilienzfaktoren, die in das Spiel integriert werden sollen.....	15
2.5.1 Emotionssteuerung.....	16
2.5.2 Impulskontrolle.....	17
2.5.3 Kausalanalyse.....	17
2.5.4 Realistischer Optimismus.....	18
2.5.5 Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	18
2.5.6 Reaching Out/Zielorientierung.....	18
2.5.7 Empathie.....	19
3. Das ABC – Modell.....	20
4. Die Bedeutung des Spielens.....	22
4.1 Merkmale eines Regelspiels bzw. Brettspiels.....	23
4.2 Merkmale eines Lernspiels.....	25
4.3 Abgrenzung „Serious Games“.....	26
4.4 Chancen einer spielerischen Vermittlung.....	28
5. Vorstellung des Spiels „Windstärke 7“.....	29
6. Entwicklung des Spiels „Windstärke 7“.....	29
6.1 Recherche zum Thema.....	30

6.2 Überlegungen zum Spielmechanismus.....	30
6.3 Entwicklung eines Spielkonzepts.....	31
6.4 Erstellung der Spielregeln.....	31
6.5 Das Spieldesign.....	32
6.6 Zu berücksichtigende Aspekte bei der Spielentwicklung.....	33
6.7 Der Pretest.....	36
6.8 Entwicklungspsychologische Aspekte in Bezug auf die Zielgruppe.....	37
6.9 Der Spielekontext.....	39
6.10 Die Rolle des Spielleiters und das Spielsetting.....	39
7. Ablauf des Spiels „Windstärke 7“.....	41
7.1 Umwandlung der ausgewählten zu fördernden resilienten Aspekte in konkrete Aufgabenbereiche.....	41
7.2 Aufgabenbereich „Achtung Denkfalle“ im Zusammenhang mit allen sieben Resilienz Faktoren.....	41
7.3 Aufgabenbereich „Gefühlsrad“/„Wetterbericht“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Empathie“.....	42
7.4 Aufgabenbereich „Funktionen von Gefühlen zuordnen“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Emotionssteuerung“.....	43
7.5 Aufgabenbereich „Gefühle wahrnehmen und benennen“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Kausalanalyse“.....	44
7.6 Aufgabenbereich „Unterscheidung in selbstsichere, unsichere und aggressive Verhaltensweisen im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Selbstwirksamkeit“.....	45
7.7 Aufgabenbereich „Satzanfänge vollenden“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Optimismus“.....	46
7.8 Aufgabenbereich „Rollenspiele“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Zielorientierung“.....	47
7.9 Aufgabenbereich „Provokationstest“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Impulskontrolle“.....	48

Teil 2

8. Entwicklung eines Beobachtungsprotokolls.....	49
8.1 Forschungsanliegen.....	49

8.2 Diskussionen des Forschungsstandes – Spaßfaktor therapeutische Brettspiele/Beurteilungen von Spielen.....	49
8.3 Methodenauswahl.....	51
8.4 Untersuchungsfragen.....	53
8.5 Formulierung von Beobachtungskategorien.....	54
8.6 Operationalisierung der Fragestellung.....	55
8.7 Datenerhebung/Stichprobenbeschreibung.....	57
9. Auswertung/Interpretation des Beobachtungsprotokolls.....	59
9.1 Verständnis des Spiels/Beeinträchtigungen des Spielablaufs.....	59
9.1.1 Spielziel erreichbar?/Spielregeln verständlich?.....	59
9.1.2 Das Spielziel wurde innerhalb von 60 Minuten erreicht?.....	61
9.1.3 Ein Spieler gewinnt das Spiel, während andere erst wenige Puzzleteile gewonnen haben?.....	63
9.2 Das Spielziel wird, aufgrund zu weniger Spielzüge, innerhalb von 60 Minuten nicht erreicht.....	64
9.2.1 Das Spielziel wird, aufgrund zu weniger Spielzüge, innerhalb von 60 Minuten nicht erreicht wegen Unterbrechungen durch äußere Einflüsse.....	64
9.2.2 Das Spielziel wird, aufgrund zu weniger Spielzüge, innerhalb von 60 Minuten nicht erreicht wegen Unklarheiten seitens der Mitspieler oder des Spielanleiters.....	64
9.2.3 Spieler nutzt Möglichkeiten nicht, um ans Ziel zu kommen.....	65
9.3 Beobachtung der Verhaltensweisen.....	66
9.3.1 Beobachtbare Gefühle der Psychomotorik.....	66
9.3.2 Eigenes Befinden wird durch Aktivität ausgedrückt.....	68
9.4 Spielmaterial.....	70
10. Kritische Einschätzung der Ergebnisse.....	70
11. Schlussfolgerung.....	72
Anlagen.....	75
Anhang 1 Spielbrettdarstellung.....	75
Anhang 2 Aufgabenkarten - Beispiele.....	76
Anhang 3 Fototafel – Gefühlsrad.....	87

Anhang 4 Spielregeln.....	88
Anhang 5 Beobachtungsprotokoll.....	93
Literaturverzeichnis.....	97
Eidesstattliche Erklärung.....	101

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem/Überprüfung der Hypothesen.....	56
--	-----------

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verständnis der Spielregeln.....	59
Abbildung 2: Verständnis der Spielregeln, chronologisch.....	60
Abbildung 3: Spielzeit.....	61
Abbildung 4: Spielzüge.....	62
Abbildung 5: Durchschnitt der Spielzüge.....	63
Abbildung 6: Zielführendes Feld nicht aufgesucht.....	65
Abbildung 7: Beobachtung der Gefühle (alle Spieldurchläufe).....	66
Abbildung 8: Beobachtung der Gefühle der Protokollbögen 1 - 10	67
Abbildung 9: Beobachtung der Gefühle der Protokollbögen 11 – 20.....	67
Abbildung 10: Ausdruck des Befindens der Spieler durch Aktivität (einzelne Spieldurchläufe).....	68
Abbildung 11: Ausdruck des Befindens der Spieler (insgesamt).....	69

1. Einleitung

Vor einiger Zeit habe ich das Buch von Jeannette Walls, „Ein Schloss aus Glas“ (dies. Diana Taschenbuch; 11. Auflage Juni 2006) gelesen und war von der autobiographischen Geschichte Walls' beeindruckt. Trotz widriger Umstände, denen sie als Kind ausgesetzt war, wurde sie, aufgrund hoher resilienter Fähigkeiten, zu einer erfolgreichen Journalistin. In ihrer Kindheit haben Verwahrlosung, aber auch aufgezwungene Autonomie, Freiheit und die Entwicklung von Selbstwirksamkeit eine große Rolle gespielt. Mich hat das Buch dazu verleitet, über die menschlichen Kräfte und Ressourcen nachzudenken, die es ermöglichen, trotz schwieriger Umstände im Leben standhaft zu bleiben und vor allem habe ich mir die Frage gestellt, welche Eigenschaften dazu notwendig sind bzw. wie sie von Kindheit an gefördert werden können.

Kinder sind im immer komplexer werdenden gesamtgesellschaftlichen Kontext einer Reihe von Belastungen und Krisen ausgesetzt. Das „Resilienzkonzept“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren dazu beitragen, dass sich Kinder auch unter schwierigen Lebensbedingungen positiv entwickeln können. Resilienz zielt also ab auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken, das heißt auf Bewältigungskompetenz. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind die betroffenen Professionen gefragt, die Kinder zu unterstützen, Copingstrategien zu entwickeln, um den Lebensherausforderungen standzuhalten und an Lebensbelastungen zu wachsen. In diesem Zusammenhang spricht mich der Perspektivenwechsel von einer risiko- bzw. defizitorientierten Sicht auf die Stärken und die menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder besonders an. Im Therapiekontext erschien mir ein stärkenfokussiertes Vorgehen im Zusammenhang mit belastenden Themen für Kinder im Alltag wesentlich erfolgreicher als die defizitäre Hervorhebung des Problems. Gerade Kinder, die „als behandlungsbedürftig“ gelten, leiden oft unter Selbstzweifeln und scheinen sich im Kontakt viel wohler zu fühlen, wenn ihre Stärken betont werden.

Resilienz bedeutet nicht ausschließlich Stärken und Ressourcen zu fokussieren, sondern steht ebenfalls immer im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Krisen und Stressoren. Im Rahmen meiner Behandlungsstunden, insbesondere mit den Kindern bis zu 14 Jahren, ist mir deutlich geworden, wie hilfreich ein spielerischer Kontext ist, um Zugänge zu problembelasteten Themen zu finden.

Nach meinen Erfahrungen reagieren Kinder auf „Gefühlsfragen“ irritiert, wenn nicht ein entsprechender Rahmen gegeben ist, der die Fragen in einen für sie verständlichen – eben spielerischen - Kontext setzt. Auch bei der Anwendung von Manualen bzw. bei der Bearbeitung von therapeutischen Arbeitsblättern habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Kinder sich in eine Hausaufgabensituation hinein versetzt fühlen. Daraufhin entwickelte ich die Idee, ein Spiel zu konzipieren, welches Aspekte, die der Resilienz bzw. therapeutischen Zwecken förderlich sind, herausstellt und spielerisch aufgreift. In dem theoretischen Teil der Arbeit möchte ich herausfinden, ob die Resilienzforschung Impulse und Interventionsmöglichkeiten liefert, die resilientes Verhalten stärken, und ob Aspekte davon spielerisch gefördert werden können. Im weiteren Verlauf geht es darum, die Inhalte in ein konkretes Spiel umzuwandeln und die Entwicklungsschritte des Spiels zu beschreiben. Im anschließenden dritten wissenschaftlich orientierten Teil stelle ich die Methode vor, die die Spielbarkeit des Resilienzspiels prüfen soll. Im besten Fall soll das Spiel einen Beitrag dazu leisten einerseits die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, nämlich spielen, aufzugreifen und andererseits zur Auseinandersetzung mit alltäglichen Problemen motivieren und bestenfalls sogar Spaß daran zu haben.

2. Resilienz

2.1 Einführung in die Begrifflichkeiten

Das Konzept der Resilienz weist starke Bezüge zum Modell der Salutogenese, entwickelt in den 1980er Jahren von Antonovsky, auf. Beide Konzepte verfolgen den Ansatz eines Perspektivwechsels weg von einem Defizit-Ansatz hin zu einem Kompetenz- bzw. ressourcenorientierten Ansatz (vgl. Welter-Enderlin 2008, 13ff.). Nach Wustmann (2004, 19) können zwei grundlegende Phänomene im Konzept der Resilienz unterschieden werden: Zum einen geht es um den Erhalt der kindlichen Funktionsfähigkeit und zum anderen um die Wiederherstellung der normalen kindlichen Funktionsfähigkeit nach traumatischen Erlebnissen. Resilienz bezieht sich also nicht nur auf die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern auch auf den Erwerb und Erhalt von altersangemessenen Fähigkeiten und

Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung. Durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben stabilisiert sich die Persönlichkeit und das Kind kann lernen, Stresssituationen als Herausforderungen zu verstehen. Beispiele von Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit und des Jugendalters sind die Entwicklung der Impulskontrolle, der Erwerb sozialer Kompetenz und schulische Leistungsfähigkeit (vgl. Wustmann 2004, 21). Was diejenigen Kinder auszeichnet, die sich trotz erhöhter Entwicklungsrisiken positiv und kompetent entwickeln und wie diese Kinder darin unterstützt werden können, wird seit einiger Zeit unter dem Begriff der Resilienz diskutiert (Aichinger 2011, 26). Bedeutend in diesem Zusammenhang ist, dass ein und derselbe Risikofaktor sehr unterschiedliche Effekte haben kann, abhängig von der subjektiven Bewertung der Risikobelastung. Beispielsweise kann die Trennung der Eltern für manche Kinder eine Befreiung aus einer Stresssituation bedeuten, während sie für andere Kinder massiven Stress bedeutet, da sie sich selbst dafür die Schuld geben. (Wustmann 2004, 44)

2.2 Definition Resilienz

Resilienz ist schwer zu definieren und bedient sich in der Literatur einer ganzen Fülle von Interpretationen. Allen gemeinsam ist die Bedeutung der Fähigkeit, den Herausforderungen des Lebens zu begegnen und an ihnen zu wachsen. Aus etymologischer Sicht leitet sich das Wort Resilienz zum einen von dem lateinischen Wort *resilire* ab, was so viel bedeutet wie abprallen. Zum anderen lässt es sich vom englischen Wort *resilience* herleiten, wo es mit Spannkraft, Elastizität oder Widerstandsfähigkeit übersetzt wird. (Engelmann 2014, 9) Welter-Enderlin definiert Resilienz als „(...)Fähigkeit von Menschen(...), Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (dies. 2008, 13)

Nach Wustmann (2004, 18), geht es bei Resilienz „um die Fähigkeit, sich von einer schwierigen Lebenssituation nicht ‚unterkriegen zu lassen‘ bzw. ‚nicht daran zu zerbrechen‘.“ „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“ (ebd.).

Folglich gelingt es einem resilienten Kind, Entwicklungsrisiken zu minimieren oder zu kompensieren, bei gleichzeitiger Aneignung von gesundheitsförderlichen Kompetenzen. Die Resilienzforschung fragt danach, welche Eigenschaften und Fähigkeiten jene Kinder und Jugendlichen auszeichnet, die trotz widriger Lebensumstände und extremen Risikosituationen, nicht zwangsläufig in der kindlichen Entwicklung beeinträchtigt sind, sondern vielmehr erstaunliche Fähigkeiten entwickeln, diesen negativen Einflüssen entgegenzutreten.

2.3 Stand der Resilienzforschung

Als die sogenannte Pionierstudie zu Resilienz muss die „Kauai-Längsschnittstudie“ von Werner und Smith (1982, 1992, 2001) auf der hawaiianischen Insel Kauai aufgeführt werden. Sie war die erste Studie, die sich systematisch mit Risikokindern befasste, die sich dennoch zu kompetenten Erwachsenen entwickelt haben. Ziel war es, die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit im Hinblick auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung der Kinder festzustellen. In einem Resümee (1999) hält Werner folgende Erkenntnisse fest: „Konstitutionelle Dispositionen – Gesundheitszustand und Temperamenteigenschaften – haben ihren größten Einfluss in der Säuglingszeit und im Kleinkindalter. Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten ebenso wie das Vorhandensein verantwortlicher, kompetenter ‚Ersatzeltern‘ und Lehrer spielen eine zentrale Rolle als schützende Faktoren in der Schulzeit. In der Adoleszenz sind interne Kontrollüberzeugungen und Zielbestimmtheit wichtige Schutzfaktoren. Die sozialen Verbindungen in der Familie und Gemeinde korrelieren, vor allem für die Jungen, positiv mit einer erfolgreichen Lebensbewältigung in der Kindheit und Jugendzeit. Leistungsfähigkeit, Selbstvertrauen, enge Freunde und ein starker Glaube oder Lebenssinn waren, vor allem für die Frauen in unserer Studie, wichtige Schutzfaktoren im Erwachsenenalter.“ (Werner, 89 in Wustmann 2004). Des Weiteren sollen – ohne weitere inhaltliche Bezugnahme - zwei ebenfalls wichtige Studien erwähnt werden: die „Mannheimer Risikokinderstudie“ (Laucht et al., 1996-2000, 89), eine Längsschnittstudie, durchgeführt am Zentralinstitut für Seelische Gesundheit in Mannheim. Sie befasst sich mit den Chancen und Risiken von Kindern, deren gesunde Entwicklung durch organische und

psychosoziale Belastungen von Geburt an gefährdet ist. Sowie die „Bielefelder Vulnerabilitätsstudie“, die die seelische Widerstandskraft unter Bedingungen eines besonders hohen Entwicklungsrisikos untersucht hat (Lösel u. Bender u.a. 1994-2000 in: Wustmann 2004, 92).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Resilienz aus protektiven Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt ergibt. Die Bereiche Kind, Familie und soziales Umfeld sind eng miteinander verwoben.

2.4 Zu fördernde Faktoren der Resilienz

Resilienz ist keine statische oder angeborene Eigenschaft. Sie steht in Abhängigkeit mit Merkmalen, die ein Individuum durch Aktivitäten erworben hat oder die ihm durch sein Umfeld zur Verfügung gestellt werden (vgl. Richter-Kornweitz 2011, 242 in Zander (Hg.)). So belegt die Wissenschaft heute, dass Resilienz zum großen Teil in der Kindheit gelernt und trainiert werden kann (vgl. Saval 2014, 10).

Die typischen Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen sind in der heutigen Gesellschaft angestiegen und müssen schneller erledigt werden. Dies stellt Aichinger (2011, 17ff.) in den Zusammenhang mit der Pluralisierung der Lebensstile, Wertehaltungen und Ziele. Kinder und Jugendliche leben nicht mehr in einer einbettenden Kultur, sondern in einer hochvernetzten und beschleunigten Welt, die zunehmend an Übersicht, Gewissheiten, klaren Rahmenbedingungen, Anweisungen und sicheren Verhältnissen verliert. Dies als Katastrophe zu deuten, wäre angesichts empiriegestützter Daten (16. Shell-Jugendstudie 2010 sowie 2. World Vision Kinderstudie 2010) nicht angemessen, da die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen trotz der oben beschriebenen Entwicklungsrisiken zu erstaunlich kompetenten und stabilen Persönlichkeiten heranwächst. Das Aufwachsen in der heutigen Zeit beinhaltet viele Chancen in Bezug auf Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebensentwurfs und alltäglicher Lebensführung. Allerdings wachsen auch die Risiken zu scheitern, da die Nutzung der bestehenden Chancen Ressourcen voraussetzt, über die viele Kinder und Jugendliche nicht verfügen (vgl. Aichinger 2011, 18). Bei aktuellen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben tragen protektive, resiliente Faktoren zu einer adäquaten Bewältigung wesentlich bei. Die Entwicklung der resilienten

Fähigkeiten kann präventiv gezielt unterstützt werden (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, 361ff. in Zander (Hg.)). Dem muss entgegengestellt werden, dass durch punktuelle Förderprogramme Resilienz nur bedingt gefördert werden kann, da ihre Entwicklung auf ein kontinuierliches und verlässliches Umfeld angewiesen ist (vgl. Zander 2011, 20).

In der Theorie zur Resilienz gibt es die Unterscheidung zwischen personalen und sozialen Ressourcen, eine sehr gute Übersicht findet sich in Wustmann (2004, 115f.). Hier sind auch alle einzelnen Faktoren aufgeführt.

An dieser Stelle weise ich ausdrücklich darauf hin, dass es im Rahmen des Spiels nicht möglich ist das Resilienzkonzept ganzheitlich zu beachten, sondern nur einzelne Elemente in Bezug auf die personalen Ressourcen angesprochen werden können. Stichwortartig möchte ich einige wichtige Faktoren aus Wustmanns Auflistung nennen, die sich mit den sog. sieben Resilienz Faktoren (s. Kap.....) decken, die ich für mein Spiel herausgegriffen habe:

- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung
- Zielorientierung/Planungskompetenz
- Fähigkeit zur Selbstregulation
- Hohe Sozialkompetenz (Empathie)
- Realistischer Attribuierungsstil

2.5 Ableitung der sieben Resilienz Faktoren, die in das Spiel integriert werden sollen

Um einen Ansatz verfolgen zu können, auf dem die Inhalte des Spiels basieren, habe ich mich schließlich entschieden, die sieben Resilienz Faktoren auszuwählen, die während meiner Recherchen zum Thema immer wieder aufgetaucht sind. Diese wurden von den US-Forschern Dr. Karen Reivich und Dr. Andrew Shatté von der University of Pennsylvania in ihrem Buch „The resilience factor“ (2003) zum ersten Mal beschrieben. Diese sieben Faktoren kann man in der Mehrzahl der wissenschaftlichen Publikationen wiederfinden. Nach wissenschaftlicher

Begrifflichkeit lauten sie: Emotionsteuerung, Impulskontrolle, Kausalanalyse, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Empathie, realistischer Optimismus und Zielorientierung/Reaching-Out. Im Folgenden sollen sie in Anlehnung an Murlane (2014), einem derzeit führenden Experten im Bereich der Resilienz in Europa und einzigem Anbieter des von Prof. Dr. Seligmann in der University of Pennsylvania entwickelten Resilienztraining¹ kurz beschrieben werden. Die konkrete Bezugnahme auf mein entwickeltes Spiel wird bei der späteren Beschreibung der Aufgabenbereiche erfolgen.

2.5.1 Emotionssteuerung

Der zentrale und hier als erster beschriebene Resilienzfaktor ist die Emotionssteuerung. Sie ist in vielen Situationen des Alltags hilfreich, um auch in unangenehmen Situationen positive Gefühle in sich aufkommen zu lassen und sein Wohlbefinden zu steigern. Jeder Mensch steuert in unterschiedlichem Ausmaß seine Emotionen bewusst oder unbewusst. Wäre dies nicht der Fall, wäre ein gesellschaftliches Zusammenleben oder die Ausübung eines Berufs unmöglich. Emotionsteuerung bedeutet nicht die Unterdrückung von Gefühlen, sondern ist der Prozess, eine negativ empfundene Emotion so zu steuern, dass sie positiv empfunden wird. Beispielsweise wandelt ein Kind, das negative Frustration bei der Erledigung der Hausaufgaben empfindet, diese positiv um, indem es sich vor Augen hält, dass es bereits für spätere Prüfungen fit wird und ggf. nicht mehr so viel wiederholen muss. Nach Murlane ist ein resilienter Mensch jemand, der seine Emotionen besonders gut steuern kann. Aus dem Willen heraus sich gut zu fühlen, ergreift er wirksame Maßnahmen, um zu emotionalem Wohlbefinden zu gelangen. Es geht also darum, seine negative Emotion wahrzunehmen, diese dann so zu steuern, dass sich die Gefühlslage verbessert.

¹ Das Trainingsprogramm von Martin Seligmann (Das Penn Prevention Programme 1999) sei hier kurz erwähnt. Auf dieses Programm bin ich – trotz eingehender früherer Recherchen – erst im Verlauf dieser Arbeit gestoßen, als ich mich bereits entschlossen hatte, das ABC-Modell als Basis zu verwenden. Es basiert, wie mein Spiel auch, auf dem ABC-Modell, welches weiter unten noch näher erläutert wird. Anhand des Trainings von Seligmann sollen Kinder lernen, dass Gefühle durch Gedanken bzw. Bewertungen ausgelöst werden und nicht unmittelbar durch unangenehme Erlebnisse. (Vgl. Seligmann 2015, 122.)

2.5.2 Impulskontrolle

Resiliente Menschen sind in der Lage auch in Drucksituationen ihre ersten Impulse effektiv zu steuern. Auch in vielen Situationen des alltäglichen Lebens, unabhängig von starken Emotionen, ist dies bedeutsam. Dadurch lässt sich die Impulskontrolle auch zur Emotionssteuerung abgrenzen. Synonym lässt sich auch das Wort „Disziplin“ verwenden. Im Zusammenhang mit Resilienz bedeutet Impulskontrolle Konzentration und Achtsamkeit im Umgang mit Aufgaben, Ziele werden konsequent verfolgt, Dinge zu Ende gebracht und am Ende entwickelt sich darüber ein positives Gefühl. Beispielsweise ist Impulskontrolle wichtig, wenn es um die Erledigung von unangenehmen Aufgaben geht, die im Alltag eines jeden Kindes zu genüge anzutreffen sind. Gerade in der heutigen Gesellschaft ist es eine große Herausforderung sich nicht durch die allgegenwärtigen Medien ablenken zu lassen und seine Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. Beispielsweise kann der Gedanke eines Schülers an die Hausaufgaben sehr negative Emotionen herbeiführen; wenn er sich aber vor Augen hält, dass er sich nach der Erledigung seinen Lieblingsbeschäftigungen widmen kann, schafft er es, sich zu motivieren.

2.5.3 Kausalanalyse

Bei der Kausalanalyse geht es vor allem um die Frage nach dem „Warum“ im Hinblick auf einem emotional negativen Zustand. Ärger, Angst oder andere Gefühle stehen im Zusammenhang mit Situationen oder Ereignissen, über die (entsprechend den daraus hervorgehenden Gefühlen) Bewertungen gefällt wurden. Bei der Kausalanalyse geht es darum die Emotionen zu steuern, indem der Grund für emotional negativ erlebte Zustände identifiziert wird. Situationen werden gründlich analysiert und die richtigen Maßnahmen ergriffen, um einen verbesserten Zustand zu erreichen. Zum Beispiel fühlt sich eine Schülerin nach einem Referat schlecht, weil sie sich verhaspelt hat (Gefühl, versagt zu haben). Lernt sie aber den kausalen Zusammenhang zu überprüfen, indem sie Gründe

findet (z.B. mangelnde Vorbereitung), vermeidet sie pauschale Bewertungen ihrer Person und kann zukünftig wieder positiv an ein Referat herangehen.

2.5.4 Realistischer Optimismus

Der Begriff beschreibt dem einem resilienten Menschen innewohnenden Glauben, dass sich Dinge zum Positiven entwickeln. (Dies beinhaltet eine allgemeine Grundhaltung, die sich nicht auf punktuelle Umwandlung negativer Gefühle bezieht wie bei der Emotionssteuerung.) Im Unterschied zum Optimismus, basiert der realistische Optimismus auf der Realität, die radikal angenommen werden, also nicht schön geredet oder verdrängt werden sollte. Z.B. schließt eine Krankheit trotz der Nachteile, die sie mit sich bringt, ein glückliches Leben nicht aus. In der psychologischen Forschung ist eindeutig belegt, dass „realistische“ Optimisten ihr Leben erfolgreicher und glücklicher bewerkstelligen als andere Menschen.

2.5.5 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Wenn eine Person davon überzeugt ist, dass sie ihr eigenes Schicksal in der Hand hält und durch eigenes Verhalten sich und die sie umgebenden Dinge zum Besseren wenden kann, spricht man von Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Gerät jemand in eine schwierige Situation, ist aber nicht überzeugt davon, dass ein Perspektivwechsel oder eine Unternehmung an den schwierigen Umständen etwas verändern kann, fehlt dieser Person die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Fühlt sich beispielsweise ein fünfjähriges Mädchen in seiner Kindertagesstätte unwohl oder langweilt es sich ständig, kann es einerseits Ängste und Verweigerungshaltungen entwickeln oder es kann Strategien entwickeln, sich den Kitaalltag so positiv wie möglich zu gestalten. Z.B. indem es sich bewusst macht, welche Aktivitäten aus eigener Initiative möglich sind und ihm Freude bereiten.

2.5.6 Reaching-Out/Zielorientierung

Reivich und Shatté verwenden den Begriff „Reaching-Out“ in ihrem Buch „The resilience factor“ (2003). Nach Murlane (2014) ist es sehr schwer, diesen Begriff

sinngemäß ins Deutsche zu übersetzen. Der deutsche Begriff für „Reaching-Out“ ist Zielorientierung. Ein resilienter Mensch verfügt demnach über klare Ziele, die er mit Disziplin verfolgt, sich von Rückschlägen nicht ermutigen lässt, aber auch weiß, an welcher Stelle es sinnvoll ist ein Ziel wieder aufzugeben. Nach einem erreichten Ziel bzw. der Aufgabe eines Ziels wird er sich neue Ziele setzen, die er ebenfalls mit Disziplin verfolgt. Wichtig ist noch hinzuzufügen, dass er dabei nicht auf das Feedback anderer Menschen angewiesen ist, sondern an sein eigenes Handeln glaubt. Diese Verhaltensweisen sind nicht gleichzusetzen mit Menschen, die mit ihren Erfolgen nie zufrieden sind und sich gezwungen sehen, ihrer Umwelt ständig etwas zu beweisen. Vielmehr sind es Menschen, denen es Spaß macht sich weiterzuentwickeln und immer wieder neue Ziele anzustreben.

2.5.7 Empathie

Sich in die Gedanken und die Gefühlswelt anderer Menschen hineinzusetzen, steht im Zusammenhang mit zwei Mechanismen, die für die Resilienz bedeutsam sind: Zum ersten gerät jeder, der immer nur aus der „Ich-Perspektive“ sieht und gelernt hat seine Ellenbogen einzusetzen, immer an seine Grenzen sobald empathische Fähigkeiten gefragt sind. Ein gutes Zusammenleben mit den Mitmenschen erfordert, auch deren Perspektive einnehmen zu können, um etwas auszuhandeln oder zu einer Einigung zu gelangen. Außerdem hilft Empathie die eigenen Emotionen zu steuern. Dies gilt z.B. für Situationen, die eigentlich Wut und Ärger gegenüber anderen Menschen oder Situationen hervorrufen. Schafft man es, vermeintliche Angriffe eines Gegenübers nicht auf sich persönlich zu beziehen, sondern mit Gelassenheit darauf zu reagieren, ist man in der Lage aufgrund hoher empathischer Fähigkeiten seine Emotionen zu steuern. Ein Beispiel dafür ist ein Geschwisterkind, das gerade eine tolle Burg gebaut hat, die daraufhin von seinem kleinen Bruder zerstört wird. Dies auf dessen Entwicklungsstand zurückzuführen und nicht mit Aggression zu reagieren, basiert auf empathischen Fähigkeiten. Es geht also darum in sozialen Kontexten erst gar nicht so intensive Emotionen aufkommen zu lassen, da die Verhaltensweise einer Person eingeschätzt werden kann, so dass es einem möglich wird selbst auf unangebrachtes Verhalten gelassen zu reagieren.

In allen sieben Resilienzfaktoren wird deutlich, dass die Steuerung von Emotionen² der zentrale Faktor ist. Es geht immer wieder darum, sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen bzw. bei aufkommenden Emotionen, auch in schwierigen Situationen, die Kontrolle über sie zu behalten.

Die Voraussetzung für positive Emotionen, steht sicherlich auch im Zusammenhang mit erfüllten psychischen Grundbedürfnissen³, auf diese weiter einzugehen würde den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen.

3. Das ABC-Modell

Im Folgenden möchte ich gerne obiges Modell vorstellen, da dieses die Basis bildet, auf der ich mein Spiel entwickelt habe. Das ABC-Modell verdeutlicht vortrefflich das Konzept der Resilienz, weil es in beiden Modellen um unsere rationalen Gedanken und unsere Emotionen geht. Beides ist nie getrennt voneinander, sondern steht in Wechselwirkung zueinander. „Emotionen entstehen als Folge von Bewertungen der aktuell wahrgenommenen Situation in Bezug auf unsere Erwartungen, Ziele, Wünsche und Bedürfnisse“ (vgl. Berking 2015, 115). Andauernder Stress bzw. lang anhaltende negative Emotionen reduzieren die

² Da es in dieser Arbeit ständig um Emotionen und Gefühle geht, soll an dieser Stelle kurz angemerkt werden, dass ich eine Unterscheidung der Begrifflichkeiten für überflüssig halte. Die übergreifenden Merkmale beider Begriffe überwiegen in der Literatur, obwohl es auch Versuche gibt sie voneinander abzugrenzen: Nach Damasio, einen Neurologen und Hirnforscher besteht der Unterschied darin, dass Gefühle eine private, mentale Erfahrung sind, während Emotionen zum großen Teil öffentlich beobachtbar sind. Das heißt ein Gefühl ist bei keinem beobachtbar außer bei sich selbst (vgl. Liebertz 2015, 54). Stavemann, der ebenfalls die Begriffe synonym verwendet, stellt heraus, dass es angenehme Empfindungen (z.B. Freude und Zuneigung), unangenehme Empfindungen (z.B. Angst, Ärger) und neutrale Empfindungen (Gleichgültigkeit) gibt. Weitere Begriffe dienen zur Beschreibung von Mischformen aus diesen Emotionen (z.B. Eifersucht) oder zur Bestimmung ihrer Gefühlsintensität (z.B. stellt Panik eine gesteigerte Form von Angst dar). Dass „Eifersucht“ oder „Einsamkeit“ kein Gefühl darstellt, kann man daran erkennen, dass Menschen auf diese Zustände gefühlsmäßig verschieden reagieren. Z.B. kann jemand, der eifersüchtig ist, wütend oder traurig reagieren. Genauso kann auch Einsamkeit unterschiedlich empfunden werden. Weiter werden in der Alltagssprache Zustände als Gefühl beschrieben, die nach Stavemanns Begriffsbestimmung keine sind, wie z.B. Gedanken (das Gefühl ausgelacht zu werden). (Vgl. Stavemann 2010, 18ff)

³ Grawe (2004), ein wichtiger Vertreter der Grundbedürfnistheorie, entwickelte ein Modell, das auf der Idee basiert, dass Menschen sich nur unter der Voraussetzung gesund entwickeln, wenn ihre zentralen und angeborenen psychischen Grundbedürfnisse erfüllt sind. Schär & Steinebach (2015, 27) führen in ihrem Modell verschiedene Grundbedürfnistheorien zusammen und postulieren vier Grundbedürfniscluster: „Bindung und Zugehörigkeit“, „Kontrolle und Orientierung“, „Freiheit und Autonomie“, „Selbstakzeptanz und Selbstwert“.

Lebenszufriedenheit und können psychische oder körperliche Schädigungen verursachen. Wissenschaftlich erwiesen ist, dass eine bestimmte Form des Umgangs mit negativen Emotionen bei Personen mit psychischen Störungen auffällig ausgeprägt ist. Diese Befunde sprechen eindeutig dafür, dass es für die psychische Gesundheit von zentraler Bedeutung ist, ob man die eigenen Emotionen gezielt zum Besseren zu wenden vermag (vgl. Berking 2015, 16). Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist es, die Kognition in der jeweiligen Situation zu identifizieren und sich so den Konflikt bewusst zu machen, der zwischen der Wunschvorstellung und der Bewertung einer Situation steht. Beispielsweise steht die intrinsische Erwartung „Ich muss perfekt sein!“ nicht im Einklang mit dem Gedanken, „Es kann sein, dass ich nicht perfekt bin“ (vgl. Wagner 2011, 203). Weitere typische schädliche gelernten Gedanken- bzw. Reaktionsmuster, die sich in unangemessenen Selbstwertkonzepten äußern, lauten „Wer Fehler begeht ist weniger Wert“, „Wer abgelehnt wird, ist weniger wert“ oder „Nur wer etwas ganz Besonderes darstellt, taugt etwas.“ In den genannten Kognitionen werden Bewertungen deutlich, die Hinweise auf die damit verbundenen Gefühle liefern. Für ihre sinnvolle Veränderung ist es notwendig,

- sie sich erst einmal bewusst zu machen,
- sie auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen und
- sie schließlich neu zu konstruieren. (Vgl. Stavemann 2011, 57)

Albert Ellis, Begründer der kognitiven Verhaltenstherapie, hat diese Erkenntnisse in seinem ABC-Modell widerspiegelt: Die Rational-Emotive Therapie (RET) nach Albert Ellis (1955) hebt in ihrem psychotherapeutischen Ansatz besonders den Stellenwert menschlicher Emotionen hervor und stellt sie in den direkten Zusammenhang mit emotionalen Störungen. Dies begründet er mit den bewussten oder unbewussten Forderungen, die Menschen mit psychischen Problemen an sich, an andere oder das Leben stellen. Die ABC-Theorie bildet die theoretische Basis für das kognitive Vorgehen der RET. Die Grundidee dieser Theorie besagt: Ein für die eigene Person bedeutsames Ereignis (**A** = activating event), das sich in seinen Konsequenzen intensiv auf Körper, Gefühle oder Verhalten auswirkt (**C** = consequences), ist keinesfalls der einzige Verursacher dieser Konsequenzen (**A** ist nicht der einzige Faktor, der zu **C** führt). Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich

um ein äußeres oder ein innerpsychisches Ereignis handelt. Das ABC-Modell besagt, dass die Konsequenzen **C** in erster Linie durch die eigenen bewussten oder unbewussten Gedanken beeinflusst und bestimmt werden. Entscheidend ist dabei, wie die jeweilige Situation bewertet wird. Dies geschieht durch selbstaufgestellte Regeln oder Einstellungen, die man zu bestimmten Dingen hat (**B** = belief systems = Glaubenssystem) - (**B** ist der Faktor, der **C** hauptsächlich beeinflusst). Empfindet man die Konsequenzen **C** als Belastung oder Hindernis beim Erreichen von eigenen Zielen (**C** kann beispielsweise Angst, Niedergeschlagenheit oder Abhängigkeiten hervorrufen), postuliert die ABC-Theorie, dass die Bewertungen **B** Inhalten unterliegt, die es zu ergründen gilt (vgl. Schmitt 2001, 12ff).

4. Die Bedeutung des Spielens

Eine der ersten umfangreichen Schriften zum Spiel hat Huizinga im Jahre 1939 verfasst. In „Homo Ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel“ liefert er eine weithin immer noch anerkannte Definition:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“ (Huizinga 2004, 9). Mogel (2008, 4) schreibt dem Spielen folgende Bedeutung zu:

„Spielen ist (...) eine frei gewählte Tätigkeit, die unabhängig von äußeren Zwecken verläuft. Spielen geht mit Neugier einher, es orientiert sich am Neuigkeitsgehalt der Dinge, sucht Überraschungen. Spielen heißt das Erleben von Freude, Spaß, Vergnügen, Amüsement, Lust. Spielen signalisiert inneres Wohlbefinden des Spielenden. Spielen wird getragen von einer Spannungssuche. Es ist ein Bewegen von Gegenständen, das mit Lebensbereicherung und Lebenserleichterung einhergeht.(...). Spielen heißt phantasievolle und kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt. Spielbeziehungen sind häufig

partnerschaftliche Interaktionen. Spielen heißt Kommunikation mit Gedanken, Dingen, Personen. Spielen hat einen Zielbezug, eine Zielrichtung. Die Ziele eines Spiels können aber sehr variieren („Zielflexibilität“). Spielen heißt Ausdrücken des individuellen Selbst. Sinn dabei ist es, die Wirklichkeit nach außen und nach innen auszuloten.“

An dieser Stelle wird deutlich, dass Mogel sich in erster Linie auf das „freie Spiel“ bezieht und in Bezug auf das hier vorgestellte Spiel einige Differenzierungen notwendig sind. So handelt es sich bei der Anwendung des Spiels im therapeutischen Kontext nicht zwangsläufig um eine frei gewählte Tätigkeit, die unabhängig von äußeren Zwecken verläuft. Zudem sind durch die vorgegebenen Inhalte die phantasievollen und kreativen Möglichkeiten in der Auseinandersetzung mit der Umwelt begrenzt. Ein entscheidender Unterschied besteht auch darin, dass ein therapeutisches im Vergleich zum freien Spiel nicht unmittelbar an der aktuellen Wirklichkeit des Kindes anknüpft. So handelt es sich vielmehr um ein Spiel, das eine Aktivität bezeichnet, die innerhalb festgelegter zeitlicher und räumlicher Grenzen mit gewissen Zielen und Regeln erfolgt und im besten Fall mit Gefühlen von Spannung, Freude und Herausforderung begleitet wird.

4.1 Merkmale eines Regelspiels bzw. Brettspiels

Der Grund, warum in der kulturellen Entwicklung Brettspiele entstanden sind, fußt darauf, dass die miniaturisierte und kondensierte Wirklichkeit handhabbar wird. Dabei simulieren Brettspiele weniger die Wirklichkeit, sondern die in ihr wirkenden Prinzipien (vgl. Die Welt der Brettspiele: http://www.lifeart-design.de/spielidee/brettspiele/artikel_brettspiele.html, verfügbar am 17.06.2015). Das Brettspiel ist in die Gruppe der Regelspiele einzuordnen (vgl. Holodynski 1995, 93, in Wessel & Gesing (Hg.) 1995). Spiele gehören zu den ältesten Kulturgütern der Menschheit und erfreuen sich bis heute besonderer Beliebtheit. Die Entwicklung von Brettspielen ist vor etwa 4000 Jahren entstanden. Brettspiele definieren sich nach Thole (vgl. Thole 1995, 139 ebd.) folgendermaßen: „(...) zunächst einmal von ihrer äußeren Struktur her durch ihre Material- und vor allem ihre Regelgebundenheit. Auf der Materialebene stellt der Spielplan oder der Tisch selbst das Spielfeld oder die Bühne dar, auf der das Spiel sich entwickeln soll. Die

Regel legt das Beziehungsgeflecht zwischen den dort agierenden ‚Figuren‘ oder Gegenstände fest, definiert ihre Bewegungs- und ihre Wirkungsmöglichkeiten, setzt letztendlich in diesem Spannungsfeld das Spielziel fest, das es zu erreichen gilt. Beide, Spielmaterial und Regel, bedingen einander und ermöglichen gemeinsam erst in der Zielgerichtetheit das sinn- und genussvolle Spielerlebnis.“

Das Regelspiel ist die häufigste Spielform älterer Kinder, Jugendlicher und Erwachsener. Gemeinsam ist allen Regelspielen, dass die Spielteilnehmer gewinnen möchten und dass die Spielregeln für alle gleichermaßen bestimmen, wie der Spielablauf auszusehen hat. Nur innerhalb der durch die Regeln verbindlichen Grenzen können die Mitspieler frei agieren. Das Spielziel zu erreichen wird bestimmt durch den wechselseitigen Einfluss von Spielaktivität, Regeln und Zufall. Das Regelspiel enthält für die Spielteilnehmer ebenfalls Erkenntnisfunktionen, die insbesondere zu einer Erweiterung der eigenen kognitiven Kompetenz führen. Taktiken und Strategien, die im Spiel angewandt werden können, lassen sich übertragen auf außerspielerische Lebensbereiche. Eine weitere Entwicklungskomponente des Regelspiels stellt die Umkehrbarkeit der Denkvorgänge (Reversibilität) dar. Sie impliziert die Fähigkeit zu einer Perspektivenübernahme und das Hineinversetzen in das Agieren der Mitspieler (vgl. Mogel 2008 110ff.).

Aus dem oben beschriebenen Text wird deutlich, dass Spielen Spaß macht und von Kindern positiv erlebt wird. Es ist davon auszugehen, dass positives Erleben und die Freude am aktiven Umgang mit der Wirklichkeit für die Entwicklung von Kindern günstig ist. Aber wie verhält es sich mit Brettspielen? Auf diese Frage soll hier näher eingegangen werden:

Mogel (2008, 15) betont einerseits die positiven Gefühle, die durch die Spieltätigkeit ausgelöst werden: „Spielen macht Spaß, es ist vergnüglich und ruft förderliche Emotionen hervor. Es enthält also klar erkennbare psychohygienische Funktionen. Diese lassen sich in allen Spielarten nachweisen, vom einfachen Bewegungsspiel bis hin zum hochkomplexen Regelspiel.“ Andererseits verweist er aber auch darauf, dass insbesondere das Regelspiel mehrere Möglichkeiten für das Erleben von Nichtgeborgenheit enthält. Die Hauptursache für dieses Erleben bringt das Verlieren mit sich. Denn schließlich ist es das Ziel eines Regelspiels, als Gewinner hervorzugehen. In diesem Zusammenhang sind Geborgenheit und Nichtgeborgenheit zwei Komponenten des Spiels. In der Regel bleiben sie zeitlich

begrenzt auf die Dauer des Spiels und stellen in ihrem Erleben einen Indikator dafür, dass auch das Spiel ein Teil der Lebenswirklichkeit ist. Bei dem hier vorgestellten Spiel handelt es sich um ein Regelspiel in Form eines Brettspiels. Im nächsten Abschnitt soll es als Lernspiel zunächst noch weiter differenziert werden.

4.2 Merkmale eines Lernspiels

Ein Lernspiel, auch didaktisches Spiel genannt, zeichnet sich dadurch aus, dass es die Spielaktivitäten, je nachdem welcher Entwicklungsbereich gefördert werden soll, steuert. Das Lernspiel kann als Kombination aus Erziehen, Lehren und Lernen betrachtet werden. Es verfolgt das Ziel, Lernen durch Koordination mit dem Spielen zu erleichtern und die entsprechende Zielgruppe entwicklungsgerecht zu fördern. So können die fördernden Potenziale innerhalb eines Lernspiels gezielt für pädagogische Zwecke eingesetzt werden, um Entwicklungsdefizite auszugleichen. Anwendungsmöglichkeiten reichen von Schwierigkeiten im Sozialverhalten bis hin zu Rechenschwierigkeiten im Schulunterricht. Es geht nicht mehr allein darum, Lernschritte zu erleichtern, sondern auch darum, spezielle entwicklungsfördernde Kompetenzen zu trainieren und zu festigen. Allerdings sind diese Spiele immer zweckgebunden und haben insofern nichts mehr mit dem freien, kindlichen Spiel zu tun. Weiter vergleicht Mogel (2008, 176) Lernspiele mit Erziehungsmaßnahmen, die eingesetzt werden um „Aufmerksamkeit, Interesse und Ausdauer beim Umgang mit bestimmten Gegenständen und Inhalten des Verhaltens anzuregen, die soziale interaktionale Kompetenz beim Umgang mit Spielpartnern zu steigern und zu stabilisieren und Konfliktfähigkeit und Konfliktlösungsfähigkeiten zu fördern“. Ferner ginge es darum, den Lernvorgang in einem bestimmten Bereich attraktiver zu machen. Er beschreibt die „Didaktisierung“ als Instrumentalisierung und somit als Zweckentfremdung des Spiels, da der Selbstzweck des Spiels in dieser Form verloren geht. Gericke & Knör 1995, 172 in Wessel & Gesing (Hg.), die den Begriff „Lernspiel“ in Plan- und Rollenspiel ausweiten, betonen, dass diese Spielform zwar nicht alle Bildungsdefizite, Desinteresse oder Ängste vor bestimmten Themenbereichen ausgleichen kann, aber auf jeden Fall dazu beitragen kann Themeninhalte so zu vermitteln, dass sie Lust machen, sich mit ihnen zu beschäftigen.

4.3 Abgrenzung „Serious Games“

Von klassischen Lernspielen grenzen sich „Serious Games“ nach Definition eines Bandes der Deutschen Bibliothek „Serious Games für die Informations- und Wissensvermittlung“ (2010) folgendermaßen ab: Lernspiele als Mischform aus Unterhaltung und Bildung werden in erster Linie für den schulischen Kontext konzipiert, um Fähigkeiten wie Lesen und Rechnen zu fördern. Ihren Anspruch auf Unterhaltung erfüllen sie durch die an den Lernteil anschließende Belohnung, also getrennt vom Lernteil. Serious Games hingegen setzen ihren Fokus auf Erkenntnis- und Kompetenzerweiterung, wobei der Lernteil in den Spielablauf integriert ist. In der Praxis werden diese Unterschiede allerdings häufig nicht gemacht. Titel wie „Physikus“ von Klett oder die „Genius“-Reihe von Cornelsen gelten als klassische Serious Games, obwohl die Lern- und Spielphasen optisch und zum Teil auch inhaltlich klar voneinander getrennt sind. Unter den Begriff Lernspiel fallen demnach alle Spiele aus dem Bereich „Spielen mit Lerninhalten“ bzw. „Lernen mit Spieleinheiten“, während Serious Games beide Teile so verknüpfen, dass tatsächlich „spielend gelernt“ wird. Wenn Schachhistoriker richtig liegen, diene das Schachspiel der spielerischen Unterrichtung der Prinzen in der „Kriegsführung“ und wäre dann wohl das erste Spiel, das erzieherisch eingesetzt wurde (vgl. Thole 1995, 140, in Wessel & Gesing (Hg.)). Man würde es demnach ebenso wie das Spiel „Windstärke 7“ in die Kategorie der Serious Games einordnen. Der Begriff bedeutet wörtlich übersetzt „ernste Spiele“ oder „ernsthafte Spiele“. Diese sollen die Basis einer neuen Lernkultur bilden. In Serious Games können Lerninhalte auf verschiedene Art vermittelt werden, das heißt in Form eines Computerspiels, aber auch durch nicht interaktive Medien wie Bücher oder Filme. Der Begriff ist bereits 1970 durch Clark C. Abt geprägt worden, der beabsichtigt hat einen Oberbegriff für Spiele im Kontext von Bildungsinstitutionen, unabhängig vom Ursprung, Format, Medium und Zielgruppe des Spiels zu definieren. Heute werden Serious Games in der Literatur weitläufig unter „digitale Spiele“ angesiedelt. Die Bezeichnungen für Brettspiele differenzieren den Begriff weiter auf „Haptische Serious Games“ oder „Serious Boardgame“. Der größte Unterschied zwischen digitalen und haptischen „Serious Games“ liegt wohl darin, dass die haptischen im sozialen Kontext gespielt werden. Es lassen sich in der

Literatur verschiedene Definitionen finden, die aber nicht groß voneinander abweichen. Als gemeinsame Basis kann auf jeden Fall festgehalten werden, dass es sich um Spielangebote handelt, die nicht vordergründig dem Spielspaß dienen, sondern darauf angelegt sind Inhalte und Wissen zu vermitteln und für bestimmte Themen zu sensibilisieren. Durch ihr mediendidaktisches Design sollen sie dazu motivieren, sich mit Lern- und Bildungsinhalten intensiv zu beschäftigen.

Serious Games zielen darauf ab spielerisch und medial modern, also attraktiv Informationen und Wissen zu vermitteln. Der Lernende soll sich mit der Spielerrolle identifizieren, so dass er Spiel- und damit Lernmotivation aufbauen kann. Oft werden diese Spiele in beruflichen Kontexten angewandt. Diese Art der Lernkultur soll den Lernenden eine Möglichkeit bieten, aktiv auf die Lernsituation und den Lernprozess einzuwirken und sich so vom gängigen Unterricht abgrenzen, in dem die Lernenden nur gelegentlich aufgefordert werden, eine Frage zu beantworten und dabei hauptsächlich Begrenztheit erfahren anstatt ein durchgängiges Wirksamkeitspotenzial zu erfahren.

Zusammenfassend sollen hier die relevanten Lernmerkmale im Sinne von Serious Games in Anlehnung an Blötz (2015, 66 (Hg.)) dargestellt werden:

- Lernprozesse müssen aktiv ablaufen. Wissen kann nur über eine eigenaktive Beteiligung des/der Lernenden am Lernprozess erworben werden.
- Neues Wissen baut immer auf bereits vorhandenen Wissensstrukturen auf.
- Positive Emotionen sind für den Wissenserwerb zentral, Angst oder Stress erweisen sich hingegen als hinderlich.
- Lernen sollte selbstgesteuert ablaufen.
- Interaktionen mit anderen sind kooperative Prozesse, die Lernprozesse oder Problemlösungen vorantreiben.
- Die Lernumgebung sollte auf die spezifischen Kontexte und Situationen, die an das Wissen gebunden sind, abgestimmt sein.

Dabei bleibt zu beachten, dass ein gewisses Maß an Instruktion zum effektiven Lernen notwendig bleibt, da eine völlige Selbststeuerung oft überfordert. Die konzeptionelle Umsetzung eines Serious Game legt im Vergleich zu einem

klassischen Unterhaltungsspiel den Schwerpunkt auf die zu vermittelnden Lerninhalte anstatt auf einen größtmöglichen Unterhaltungswert.

4.4 Chancen in der spielerischen Vermittlung

Im Sinne dieses Spiels soll erwähnt werden, dass es als Mittel

- zur Wissensvermittlung,
- zur Anregung eines handlungswirksamen Umgangs mit Gefühlen,
- sich motiviert mit diesen Themenbereichen auseinanderzusetzen gedacht ist.

Den Stellenwert von Ereignissen und Einflüssen in Bezug darauf, ob Erlebnisse bleibende Erfahrungen werden, hängt maßgeblich vom Erlebniswert eines Kindes ab. Das Kind misst Ereignissen Bedeutsamkeit zu, abhängig davon, was sie ihm gegenwärtig „bringen“. Insofern spielt eine erlebnismäßige Betroffenheit durch die dargebotenen Problemstellungen eine große Rolle für wirksame Erfahrungen. Das Spiel bringt, wie kaum eine andere Aktivität, ein hohes Maß an zeitlicher Verdichtung von Ereignissen und Erfahrungen. Die emotionale Dynamik bei einem gemeinsamen Regelspiel und der unvorhersehbare Ausgang des Spiels steigern den Erlebniswert. Konsequenzen im Spiel sind relativ frei von Gefahren (vgl. Mogel, S. 111 2008). Insofern lassen sich innerhalb eines Spiels auch persönlich schwierige Themen bearbeiten. Korte schreibt dazu (in Wessel & Gesing 1995, 117): „In vielen Spielrunden mit Pädagogen vom Kindergarten bis hin zum Gymnasium wurde die Erfahrung gemacht, dass das Spiel häufig die zwischenmenschliche Atmosphäre entkrampfen kann, dass während des Spiels oder im Anschluss daran über belastende Konflikte gelöst diskutiert werden konnte.“ Gleichzeitig führt es zu einem Gefühl der Verbundenheit unter den Spielteilnehmern. Das heißt es entsteht nicht nur der Wille zu gewinnen, sondern die Mitspieler fühlen sich durch die entstandene Spielatmosphäre als Gemeinschaft (ebd. 117).

5. Vorstellung des Spiels „Windstärke 7“

„Windstärke 7“ ist ein Spiel für 11-16jährige und es können zwei bis vier Spieler teilnehmen.⁴ Wie oben beschrieben geht es bei dem Spiel darum, sich in verschiedenen Alltagssituationen „resilient“ zu verhalten. In allen Aufgabenbereichen des Spiels ist es notwendig, Verhalten und Gefühle zu reflektieren und auch in herausfordernden Situationen Gefühle zu steuern und sie konstruktiv zu verwenden. Wissenschaftlich ist bewiesen, dass Emotionen über Kognitionen beeinflussbar sind (vgl. Reddemann 2008, 82). Kernelement des Spiels ist es, dysfunktionale Gedanken zu erkennen und zu erleben, dass sie veränderbar sind und somit auch die Gefühle und Reaktionen beeinflussen. Darüber hinaus sollen in den Aufgabenbereichen empathische Fähigkeiten und Ressourcen der Mitspieler zum Tragen kommen. Nachdem ich diese Zusammenhänge in der Theorie erarbeitet hatte, wurde es möglich, die Inhalte des Spiels zu entwickeln. Ich habe die Aufgabenbereiche so gewählt, dass sie alle im Kontext von Alltagssituationen stehen, die den Kindern tagtäglich begegnen. Die verschiedenen Alltagssituationen sollen in den Bereichen Schule, Familie, Freunde, Freizeit und Vereine stattfinden. Sechs Namen (drei weibliche und drei männliche) werden auf den Ereigniskarten erwähnt. Sie stehen stellvertretend dafür, den Herausforderungen des Alltags zu begegnen.

6. Entwicklung des Spiels „Windstärke 7“

Das Spiel erhebt nicht den Anspruch einen verlagstauglichen Status zu erreichen, aber es soll ein Prototyp erstellt werden, der inhaltlich gut recherchiert und auch formal spielbar ist. Bei den Aufgabenbereichen ist nur ein kleiner Grundstock an Karten erstellt, dieser kann aber jederzeit beliebig erweitert werden.

Folgende Entwicklungsschritte waren in der Erarbeitung für das Spiel notwendig:

⁴ Ein kurzer Hinweis: Im gesamten Text wird bei der Spielanleitung und den einzelnen Aufgabenbeschreibungen aus Gründen der flüssigen Lesbarkeit die männliche Form (Spieler, Spielleiter, Mitspieler usw.) gewählt. Selbstverständlich sind beide Geschlechter damit gemeint.

6.1 Recherche zum Thema

In diesem Fall war das inhaltliche Thema des Spiels von vornherein festgelegt. Zunächst ging es also darum, das Thema „Resilienz“ wissenschaftlich aufzuarbeiten und zu selektieren, welche Inhalte in dem Spiel sinnhaft vermittelt werden sollten (s.o.). Bei einigen Aufgabenbereichen habe ich an bestehende Elemente aus sozialen Kompetenztrainings angeknüpft (s.u.), einige Elemente habe ich aber auch frei, nur auf Grundlage der zu vermittelnden Theorie, abgeleitet. Des Weiteren habe ich recherchiert, welche Therapiespiele es bereits gibt und inwiefern sich meine thematischen Inhalte überschneiden. Es gibt mittlerweile einige Anbieter psychotherapeutischer Materialien. U.a. stößt man im Internet auf den „Manfred Vogt Spieleverlag“ oder „KIKT-ThMa“, ein Kölner Institut für Kindertherapie mit angebundenen Ladenlokal, in dem Materialien bezogen werden können, die sich im therapeutischen Setting bewährt haben. Als beliebte therapeutische Brettspiele, ebenfalls in den oben genannten Shops erhältlich, sind das „Reden-Fühlen-Handeln-Spiel“ (Richard Gardner o.J.) und das „GefühlsMix Spiel“ (Manfred Vogt u. Franziska Vogt-Sitzler, Manfred Vogt Verlag o.J.) zu erwähnen. Zur Zeit meines ersten Exposé-Entwurfs zur Masterarbeit im Sommer 2014 gab es kein therapeutisches Spiel zur Förderung von Resilienz auf dem Markt. Allerdings ist dann Ende 2014 ein Spiel von Manfred Vogt mit diesem Anliegen verlegt worden. Es heißt „Das-tut-mir-gut-Spiel“ und soll Kindern aus psychosozial belasteten Familien helfen, ihre Ressourcen unter dem Motto „Was ich gut kann!“, „Was mir gut tut!“, „Wer mir hilft!“ zu erkennen (ebd. 2014.).

6.2 Überlegungen zum Spielmechanismus

Durch die Recherche zu bestehenden Spielen sollte man sich einen Überblick verschaffen, welche Spielmechanismen bereits bestehen. Wenn es aus Zeitgründen schwierig ist ein Spielearchiv aufzusuchen, ist dies auch über Datenbanken auf Webseiten oder Spielezeitschriften möglich. Allerdings ist dieses Vorhaben aufgrund der Fülle an Spielen nur begrenzt umsetzbar. Ich habe diesbezüglich hauptsächlich das Spektrum der angebotenen Therapiespiele überblickt.

6.3 Entwicklung des Spielkonzepts

Der Spieleablauf entwickelt sich zunächst im Kopf. Die Grundidee basierte in meinem Fall auf dem ABC-Schema (s.o.) und so wurden immer wieder Szenarien durchdacht bzw. stichwortartig notiert, wie sich diese Inhalte spielerisch vermitteln lassen. Die anderen Aufgabenbereiche sind dann thematisch im Hinblick auf Emotionen und zielführendes Verhalten abgestimmt worden und ich habe sie in Zusammenhang mit den sieben Resilienzfaktoren gebracht. Darauf erfolgte die Erstellung eines ersten skizzenhaften Musters, an Hand dessen der Grundmechanismus spielerisch ausprobiert wurde. Die Spielregeln wurden skizzenhaft beschrieben und das erforderliche Material provisorisch gebastelt, um einen ersten Prototyp herzustellen. Dieser wurde dann immer wieder auf Unstimmigkeiten hin überarbeitet, bis das Spiel soweit Form angenommen hatte, dass es im Pretest in einem erweiterten Spielerkreis auf weitere grobe Unstimmigkeiten getestet werden konnte.

6.4 Erstellung der Spielregeln

Die Regeln sind für ein Spiel so notwendig wie die Buchstaben für ein Buch. Von den Spielregeln ist die gesamte sinnvolle Steuerung des Spiels abhängig. Die Spielregeln müssen innerlich und äußerlich logisch aufgebaut sein. Dabei muss im Hinterkopf bleiben, dass ein Spiel von vornherein weniger ansprechend ist, wenn es kompliziert und verwirrend ist (vgl. Werneck 2007, 55). Die Spieleanleitung beginnt mit den sachlichen Informationen über Spielerzahl, Spielalter und Spieldauer. Der Überblick über das Material verhilft, das Spiel besser zu verstehen. Dann geht es mit der Einstimmung auf das Spiel los: Das sich zu entfaltende Szenario muss in einer kurzen Einleitung kompakt, anregend, zum Spiel animierend abgefasst werden. Darauf erfolgt die Erläuterung des Spielaufbaus. Bei der weiteren Regelübermittlung ist einerseits eine möglichst „lebhaft“, andererseits eine einfache und verständliche Beschreibung sinnvoll, um eine übersichtliche Darstellung zu erzielen. Die graphische Ausgestaltung der Spieleanleitung übernimmt dabei eine wesentliche Stützfunktion, da ein Bild oft mehr sagen kann als viele Worte. Dabei können einfache Bewegungsskizzen und Ausschnitte aus dem Spielplan zum Verständnis von Einzelheiten herangezogen

werden. In Zweifelsfällen während des Spiels soll auf Anhieb entsprechendes mit der Anleitung geklärt werden können. Dazu kann eine schmale Textspalte am Rand mit fett gedruckten Stichwörtern hilfreich sein. Begriffe, die in einer Spielanleitung verwendet werden, sollen einheitlich gewählt werden. Spielvarianten gehören ebenfalls in eine Spielanleitung. Die Schrift sollte gut lesbar sein und die Seiten fortlaufend nummeriert (vgl. Werneck 2007, 55ff).

6.5 Das Spieldesign

In erster Linie muss das Spielmaterial die Funktion erfüllen, eine Idee spielbar zu machen (vgl. Werneck 2007, 46). Eine einheitliche Gestaltung der Materialien (Schachtel, Plan, Regeln und Zubehör) macht ein Spiel in sich stimmig und trägt zur Spielatmosphäre entscheidend bei. Im besten Fall bilden Spielthema, Spielinhalte und Spielgestaltung eine durchgängige Einheit (vgl. Casasola Merkle, Christwart (Hg.) 2006, 38). Bei „Windstärke 7“ findet sich das Thema einerseits in der Gestaltung wieder (Titel, Puzzle mit Regenbogenfarben, Gefühlsrad als Kompass) und teilweise in den einzelnen Aufgabenbereichen (z.B. das Vorlesen eines Wetterberichts in Verbindung mit einer Gefühlsstimmung), andererseits gibt es aber auch von Natur aus Parallelen zum Kernthema „Emotionen“: In der Meteorologie ist wie bei Stimmungslagen von starken Schwankungen die Rede. Außerdem lässt sich mit der Komplexität des Wetters gut das eigene Befinden beschreiben. Diese Analogie dazu stammt von den Emotionsforschern William Revelle und Klaus R. Scherer: „Persönlichkeit verhält sich zu Emotion wie Klima zum Wetter.“ (Online-Zeitschrift, „Psychologie heute“ Heft 02 2013) Weiter erläutern sie: „Was wir erwarten, ist Persönlichkeit, was wir zu einem gegebenen Zeitpunkt beobachten können, ist eine Emotion.“ Wir können unser „emotionales Wetter“ beeinflussen, wenn es zu trübe ist. Bei einer Frustration im Wartesaal muss es nicht zu Gewitter und heftigen Niederschlägen kommen. So lassen sich Gefühle gut in Form eines Wetterberichts beschreiben. Dies geht natürlich auch positiv: Man kann darauf vertrauen, dass sich die dunklen Wolken verziehen werden, der Himmel wieder blau sein wird und die Sonne wieder scheint. Ich denke, diese Zusammenhänge lassen sich auch von Kindern und Jugendlichen gut nachvollziehen.

Das Design des anzufertigenden Materials (Spielplan, Spielkarten, Puzzle, Fototafel) habe ich komplett meinen Freunden Nicole Rakers und Pim Rakers überlassen, da sie beide einen Bachelor of Arts in Gestaltung absolviert haben und in diesem Bereich arbeiten.

6.6 Zu berücksichtigende Aspekte bei der Spielentwicklung

Wie oben beschrieben, handelt es sich bei dem Spiel „Windstärke 7“ nicht um ein Spiel, das aus einem Selbstzweck des Spielenden heraus entsteht, sondern um eine spielerische Maßnahme, die im weitesten Sinne langfristig „psychohygienisch“ wirken soll. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit dem Erlebniswert einer Spieltätigkeit ableiten. Es besteht die Möglichkeit für die Spieler einen ebenso spannungs- und überraschungsreichen Erlebniswert zu schaffen und die positive und neugierige Aufmerksamkeit der Spieler zu gewinnen, wie das bei einem frei entstandenen Spiel der Fall ist (s.o.). Hier spielt der Aufforderungscharakter des Spiels, der dazu verleiten soll die Spieler aus dem gewohnten Schema der als lästig und beeinträchtigend erlebten Alltagssituationen herauszuholen und die Themen durch zeitliche, räumliche und interaktive Art neu aufzubereiten und so die Motivation für das Erleben und Erfahren von Neuem und Anderem zu steigern, eine Rolle. Primär ist, dass die Kinder und Jugendlichen sich mit den dargestellten Situationen im Spiel identifizieren können und sich in den beschriebenen Alltagssituationen wiederfinden, also einen Bezug zur Realität herstellen können. Wenn sie beispielsweise, wie es in einem der Aufgabenbereiche erforderlich ist, einen Denkfehler des fiktiven Kindes identifizieren und ihn durch eigene Gedanken wiedererkennen, können sie Neugier im Umgang mit den Themen entwickeln, weil sie ggf. das Gefühl haben, dass ihnen ein alternativer Gedanke zukünftig ebenfalls hilfreich sein könnte (vgl. Mogel 2008, 85ff).

Weitere wichtige Merkmale, angelehnt an eine wissenschaftliche Überlegung über Brettspiele im Internet: (http://www.lifeart-design.de/spielidee/brettspiele/artikel_brettspiele.html, verfügbar am 17.06.2015):

Schwierigkeitsgrad

Damit ist die optimale Anpassung der Anforderungen an die Spieler gemeint. Ein gewisses Maß an ernsthafter Leistung sollte auf jeden Fall vorhanden sein, damit Spaß und Spannung entstehen können, gleichzeitig dürfen die Aufgaben aber auch nicht überfordern.

Handlungsspielraum

Grundsätzlich sollte der Handlungsspielraum der einzelnen Spielteilnehmer nicht zu groß sein, da dies auf Kosten des Spielflusses geht. Unter Spielfluss ist der Wechsel zwischen Aktion und Reaktion, kurzer Spielzüge und der Dauer des Aussetzens gemeint.

Abwechslungsreichtum

Die Handlungsmöglichkeiten sollten eine gewisse Vielfalt bieten, die Entscheidung einer Handlungsmöglichkeit sollte sich unterschiedlich auswirken und Einfluss auf den jeweiligen Spielverlauf haben. Dieser Aspekt ist mir in der Umsetzung des Spiels besonders schwer gefallen. Es ist mir am ehesten mit den eingebauten Glückskomponenten des Würfels gelungen. Obwohl es rational betrachtet keinen Sinn macht, sehen sich die Mitspieler auch für Züge verantwortlich, auf die sie gar keinen Einfluss haben. Dies wird daran deutlich, dass man einen schlechten Wurf eines Mitspielers nicht bereit ist anzuerkennen, da die Eigenverantwortlichkeit in so einem Fall nicht zum Tragen kommt. Ein überschaubarer Spielmechanismus kann aber auch Vorteile haben: Zum einen behält der Spieler das Gefühl das Spiel zu kontrollieren, zum anderen wird es für ihn auch leichter sein, direkt im Spiel zu sein (vgl. Casasola Merkle, Christwart (Hg.) 2006, 106).

Spannungsdramaturgie

Von der Spannungsdramaturgie hängen die Intensität des Erlebnisses, der Spaß und die Emotionen ab. Der Spaßfaktor steht also auch im direkten Verhältnis zur empfundenen Spannung. Dieser ist allerdings immer abhängig vom einzelnen Spieler und kann von Partie zu Partie höchst unterschiedlich sein. Verschiedene Zielgruppen reagieren völlig verschieden auf ein Spiel. Grundsätzlich kann ein Spannungsbogen aufgebaut werden, wenn ein Ziel angestrebt wird und eine plagende Ungewissheit da ist, ob das Ziel auch erreicht werden kann. Die

Fallhöhe steigt mit dem eingegangenen Risiko. So sind strategische Entscheidungen, die in einem Spiel gefällt werden müssen, wichtig, um diese Ungewissheit im Hinblick auf angestrebte Ziele herzustellen.

Veränderungsmöglichkeit

Damit ist gemeint, dass das Spiel auf unterschiedlichem Niveau gespielt werden kann bzw. Spielvariationen möglich sind. Dies funktioniert bei „Windstärke 7“ sehr gut, denn man kann bspw. Denkfallen reduzieren, aber auch abwandelnd erweitern.

Originalität

Der Aufforderungscharakter und ein unbekanntes Spielprinzip machen die Originalität eines Spiels aus.

Güte des Spielmaterials

Hier geht es um die Frage der Gestaltung der Spielmaterialien. Besonders hervorzuheben sind klare, verständliche Regeln, die das Interesse wecken.

Inhaltlichkeit

Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist das Zusammenspiel von abstraktem Material zu inhaltlich stimmigen Zuschreibungen. Das Material sollte durchgängig in die Spielgeschichte eingebunden sein.

Weiter ist zu beachten, dass zu Beginn für jeden Spieler die gleichen Ausgangsbedingungen vorliegen und damit die gleichen Chancen gegeben sind. Damit nicht der Spielbeginner automatisch am Ende gewinnt, war es wichtig, dass gegen Ende durch günstige oder ungünstige Würfe entschieden wird, wer als Gewinner aus dem Spiel hervorgeht. Durch diese Zufallselemente wird es auch möglich, dass ein schwächerer Spieler am Ende gewinnt. Außerdem sollte sich die Siegesposition nicht von Anfang an abzeichnen. Der Spieleentwickler muss also darauf achten, dass das Spiel nicht so konzipiert ist, dass für einen Spieler die Möglichkeit besteht, die Mitspieler schnell abzuhängen und sie von dem Moment an chancenlos sind. Außerdem macht ein Spiel mehr Spaß, wenn alle Mitspieler bis zum Ende beteiligt bleiben (vgl. Werneck 2007, 28)

6.7 Der Pretest

In einem ersten Schritt ging es darum, das Spiel mit einfachsten Mitteln spielbar zu machen, um es praktisch testen zu können und Schwachstellen zu identifizieren. In den ersten Spieldurchläufen habe ich mit Erwachsenen aus meinem Bekanntenkreis gespielt. Schon bei den ersten Zügen wurde mir deutlich, dass die Schwierigkeiten im Spieleablauf unmöglich im Voraus in der Theorie erkennbar sind bzw. behoben werden können, sondern dass das Ausprobieren in der Praxis unbedingt erforderlich ist. Aus den ersten Spieledurchläufen sind grobe, unbedingt notwendige Veränderungsschritte abgeleitet worden, so dass diese bei den ersten Spieldurchläufen mit den Kindern keine Rolle mehr spielten, das heißt Unklarheiten bei den Regeln weiträumig überarbeitet wurden und der Spieleablauf weitestgehend flüssig verlaufen konnte. Außerdem sollte der Pretest dazu dienen, die ersten Kriterien zu bilden, die im anschließenden Beobachtungsprotokoll mit aufgenommen werden sollten.

Im praktischen Ausprobieren fielen etliche Punkte auf, an dieser Stelle soll nur ein kleiner Ausschnitt dargestellt werden:

- Viel weniger Felder auf dem Spielfeld
- Weniger Felder, auf denen nichts passiert (z.B. Beamfelder einbauen)
- Interaktiver Charakter fehlt
- Formulierungen kindgerechter anpassen
- Denkfallen reduzieren (vor allem die, die sich nicht eindeutig in ihrem Denkmuster unterscheiden)
- Aufgabenbereich „Achtung Denkfalle“ vereinfachen und Aufgabeninhalt auf eine Karte komprimieren, die Aufgabenstellung muss viel klarer formuliert werden
- Eindeutige Hinweise auf Lösungen/Denkfehler > extrem plakative Formulierungen
- Darf die Denkfalle beliebig oft aufgesucht werden.
- Wie viele Mitspieler sind sinnvoll und unter zeitlicher Berücksichtigung umsetzbar

- Gefühle rund um das Gefühlsrad reduzieren
- Jede Ereigniskarte soll für jeden sichtbar in den Kartenhalter gestellt werden, z.B. bei Wetterbericht die Aufgabenstellung
- Es macht nach Durchlaufen der „Denkfalle“ mehr Sinn, dass der Spieler wieder zurück auf ein Startfeld nach Wahl geht, anstatt auf das Ausgangsfeld, da dieses oft nicht mehr klar war
- Puzzlerahmen/Puzzleteile müssen in den Gesamtkontext passen
- Fotos von Jungen und Mädchen bei der Aufgabenstellung „Gefühlsrad“ wären sinnvoll

Die zu überarbeitenden Aspekte wurden von Durchlauf zu Durchlauf feiner, so dass es sich bei der offiziellen Testphase vor allem um uneindeutige Karteninhalte oder umständliche Formulierungen innerhalb der Regeln handelte.

6.8 Entwicklungspsychologische Aspekte in Bezug auf die Zielgruppe

In meinen ersten Überlegungen sollte das Spiel für jüngere Kinder entwickelt werden, da ich es für sie als besonders sinnvoll erachte, die Themen spielerisch aufzuarbeiten. Allerdings stellte sich schon bei der Konkretisierung der Aufgabenbereiche heraus, dass es notwendig sein würde das Spielalter anzuheben. Das empfohlene Spielalter bezieht sich jetzt auf Kinder und Jugendliche im Alter von 11–16 Jahren. Für 16jährige, die im Umgang mit Gefühlen sicher sind und diese auch ihrem Gegenüber auf sozial kompetente Weise vertreten können, sind die Inhalte des Spiels wahrscheinlich nicht so ansprechend. Da es aber ein therapeutisches Spiel ist und somit vor allem an die Zielgruppe gerichtet ist, die möglicherweise Unsicherheiten im Umgang mit Gefühlen aufweist, habe ich das Alter auf 16 Jahre angehoben. Das Spiel sollte auf jeden Fall unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie auf das angegebene Spielalter abgestimmt sein (vgl. Thole 1993, 15 in Bauer. & Katzbichler (Hg.)). Das bedeutet, entwicklungspsychologische Voraussetzungen sollten einerseits im Einklang mit theoretischen Hintergründen der Entwicklungspsychologie stehen, andererseits

sollte das Spiel aber auch mit der angestrebten Zielgruppe praktisch durchgespielt und geprüft werden, um Elemente der Über- und Unterforderung auszuräumen. Kinder entwickeln innerhalb ihres Umfelds schon früh Konzeptionen und Überzeugungen in Bezug auf menschliches Verhalten, soziale Interaktionen sowie soziale Regeln und Rollen. Schon drei- bis vierjährige Kinder können Denken und Handeln unterscheiden und Denkvorgänge als etwas Persönliches bezeichnen (vgl. Wellmann et al. (1996) in Stavemann 2011, 22). Vier- bis fünfjährige besitzen bereits eine reflexive Persönlichkeit. Diese Fähigkeit lässt sich ab dem Vorschulalter für die Therapie nutzen, unangemessene bzw. dysfunktionale Denkmuster können mit den Kindern erarbeitet werden. Sozial und kulturell vermittelte Glaubenssätze führen bereits zu einem eigenen Weltbild, das im ungünstigen Fall bereits im Kindesalter zu emotionalen Problemen führen kann. Der familiäre Umgang mit emotionalen Zuständen trägt zur Repräsentationsbildung des Kindes bei. Ein ungünstiger Attributionsstil der Mutter – im Hinblick auf ungünstige Ereignisse – stand nach einer Studie von Peterson & Seligmann (1984b) mit depressiven Symptomen in Beziehung (vgl. Petermann in Seligmann 2011, 244). In einer Längsschnittstudie von Ruffmann et al. (2002) wurde ein Zusammenhang zwischen Äußerungen der Mutter in Bezug auf Gefühle und Wünsche des Kindes und dessen späterem Verständnis der „Theorie of Mind“⁵ hergestellt (vgl. Kienbaum & Schuhrke 2010, 185). Die Kompetenz über eigene Gedanken oder die vermuteten Gedanken von anderen zu sprechen besitzen Kinder ab einem Alter von sechs bis acht Jahren (vgl. Flavell et al. (1995) in Stavemann (2011, 22). Im Schulalter gehen Kinder davon aus, dass Psyche und Verstand Wissen konstruieren und formen. Sie haben ein Verständnis dafür, dass zu dem gleichen Ereignis mehrere Interpretationen möglich sind.

Ab dem Alter von neun-elf Jahren beginnen Kinder sich mit anderen Kindern zu vergleichen und überprüfen darüber ihre eigene Leistung. Dadurch sehen sie sich einer stärkeren Realitätskontrolle ausgesetzt. Viele Kinder wissen in diesem Alter noch nicht, wie man sich sozial kompetent äußern kann. Die Ablehnung anderer Kinder kann auch darauf begründet sein, dass das Kind Schwierigkeiten hat, die Emotionen von anderen richtig einzuschätzen.

⁵ Unter „Theorie of Mind“ versteht man das komplexe Verständnis der inneren geistigen Welt. Dieses dient dazu, Verhalten, Gedanken und Gefühle von sich und anderen zu interpretieren und ein Verständnis dafür zu entwickeln. Ausgangspunkt dafür waren die Arbeiten von Jean Piaget (vgl. Kienbaum&Schuhrke 2010, 181)

Jugendliche verfügen über die Fähigkeit, eigene Positionen und Gedanken auf der metakognitiven Ebene einzuordnen und einzelne Aspekte ihres Denkens aus der Distanz zu betrachten und kritisch zu reflektieren (vgl. Stavemann 2011, 22ff).

6.9 Der Spielekontext

Kinder und Jugendliche in der Psychotherapie verhalten sich aus Angst vor der ungewohnten Situation ggf. zurückhaltend und schüchtern. Manchmal fällt es ihnen schwer sich gegenüber einem Therapeuten zu öffnen, besonders wenn sie nicht freiwillig eine Psychotherapie begonnen haben. Gerade diese Kinder brauchen Zeit in der Therapie, bevor sie beginnen, sich mitzuteilen und sich insbesondere bei emotional bedeutsamen Themen einzubringen. Der Spielrahmen soll, aufgrund der Ebene bewusster Erlebnisinhalte, dazu beitragen, dass auch unbewusste Aspekte deutlicher werden. So ermöglicht das Spiel dem Therapeuten in einer entspannten Situation auf indirekte Art und Weise etwas über den Umgang mit Kognitionen, Emotionen und sozialen Anforderungen des Spielers zu erfahren. Insofern kann das Spiel sowohl zu diagnostischen als auch zu therapeutischen und problemlösungsorientierten Zwecken in der Psychotherapie im Zweierkontext, aber auch mit bis zu vier Mitspielern eingesetzt werden. Die Gewinnstruktur des Spiels erleichtert den Kindern und Jugendlichen die Auseinandersetzung mit den Themen, ohne dass sie das Gefühl haben sich in einer Test-Situation zu befinden. Allerdings sind die Inhalte des Spiels im Grunde für alle Kinder und Jugendlichen relevant und wirken präventiv stärkend. So kann das Spiel durchaus auch in Jugendeinrichtungen oder im Klassenverband eingesetzt werden. Allerdings setzt es voraus, dass sich die Spielleitung vorher mit den zu vermittelnden Themen vertraut macht.

6.10 Die Rolle des Spielleiters und das Spielsetting

Mogel (2008, 15) setzt für jegliches Spiel folgendes voraus: „Geborgenheit bedeutet Vertrauen in die Gegenwart, Zufriedenheit und ein zuverlässiges Gefühl der Sicherheit im Erleben des Hier und Jetzt.“ In diesem Sinne muss der Spielleiter zunächst für einen Spielraum sorgen, indem das Spiel in geistig offener Atmosphäre konzentriert gespielt werden kann.

Um das Spiel im therapeutischen Sinne zu nutzen ist eine positive, entspannte und vertrauliche Atmosphäre unerlässlich. Die Beziehungsgestaltung des Spielleiters, der sich wertschätzend, ermunternd und unterstützend gegenüber den Spielern verhält, nimmt an dieser Stelle einen enorm hohen Stellenwert ein, um die genannten Punkte zu erreichen. Dabei erscheint es vor allem bei einem therapeutischen Spiel notwendig, dass die Inhalte nicht mit einem didaktisch erhobenen Zeigefinger erarbeitet werden, sondern in einem Gespräch auf Augenhöhe vertieft werden. Der Spielleiter hat die Rolle, die Spielabläufe kreativ und spielerisch zu steuern und dabei wichtige thematische Impulse herauszuarbeiten. Je offener und spielerischer ihm das gelingt, desto höher wird der therapeutische Effekt sein (vgl. Thole 1995, 157 in Wessel & Gesing (Hg)). Allerdings muss das Spiel nicht zwangsläufig Ausdruck von Harmonie sein, sondern es lassen sich in seinem Rahmen auch Konflikte erfahren und austragen. Natürlich kann es auch (schon allein durch die Zufallskomponente des Würfels) passieren, dass die Spielleitung das Spiel gewinnt. Dann sollte es selbstverständlich sein, dass an dieser Stelle den Gegenspielern Empathie und keine Schadenfreude entgegen gebracht wird. Auch problematische Situationen sollen zu guten Gefühlen verhelfen und der Umgang mit positiven Interaktionen erlernt werden. Gerade deswegen halte ich es für besonders wichtig, dass die Spieler mit dem Gefühl aus dem Spiel herausgehen „etwas Gutes getan zu haben“ und nicht das Spiel mit dem Gefühl beenden, dass ihre Stärken zum Gewinnen nicht ausreichen. Allerdings halte ich es auch nicht unbedingt für angemessen, es seitens der Spielleitung so einzufädeln, dass sie verliert. Schließlich ist sie innerhalb des Spiels auch Vorbild und sollte die Aufgaben vorbildlich bearbeiten. Das Verlieren gehört eben zu einem Gewinnspiel dazu und ist in der von sonstigen Alltagseinflüssen relativ entlasteten Spielsituation weniger folgenreich als im Alltag. Aus der beschriebenen Rolle des Spielleiters geht hervor, dass er auf jeden Fall über ein hohes Maß an Beobachtungsfähigkeit, Sensibilität und Flexibilität im sozialen Umgang verfügen sollte. In gewisser Weise lässt sich ein Zusammenhang zu einem animateur herstellen: Der Spielleiter hat die Aufgabe, Interesse für das Spiel zu wecken und Spielspaß zu vermitteln. Es ist hilfreich, wenn der Spielleiter selbst gerne spielt.

7. Ablauf des Spiels „Windstärke 7“

Die Spieler bewegen ihre zu Beginn gewählten Figuren über ein Spielfeld, auf dem sie immer wieder auf Felder treffen, auf denen sie Aufgaben lösen bzw. Fragen beantworten müssen. Die Felder, auf denen eine Ereigniskarte gespielt werden darf, sind in sieben Farben (jede Farbe steht für einen Resilienzfaktor) gekennzeichnet. Sie können frei wählen, in welcher Reihenfolge sie die Felder ansteuern und es ist sogar möglich sich rückwärts zu bewegen. Jedes Kind erhält zu Beginn des Spiels einen Puzzlerahmen, in den sieben Puzzleteile eingesetzt werden müssen. Ziel ist es, durch Lösen der Aufgabenstellungen jedes der sieben Resilienzsymbole bzw. Puzzleteile einmal zu sammeln, um den eigenen Rahmen zu vervollständigen. Die Rolle des Spielleiters ist es, die Inhalte über eine individuelle Einschätzung des Kindes zu vertiefen und es jederzeit angemessen zu unterstützen (s.o.).

7.1 Umwandlung der ausgewählten zu fördernden resilienten Aspekte in konkrete Aufgabenbereiche

Das Spiel setzt sich im Wesentlichen aus acht verschiedenen Aufgabenbereichen bzw. zu spielenden Ereigniskartenkategorien zusammen. An dieser Stelle sollen die Aufgabenbereiche nur kurz beschrieben werden, da der genaue Ablauf den Spielregeln im Anhang zu entnehmen ist. Vielmehr soll im Folgenden der Zusammenhang zu den Resilienzfaktoren verdeutlicht werden. Die einzelnen Übungen können nur punktuell Schnittstellen dieser Faktoren berühren. Der Spielleiter hat aber die Möglichkeit, die Inhalte noch zu vertiefen (s.o.).

7.2 Aufgabenbereich „Achtung Denkfalle“ im Zusammenhang mit allen sieben Resilienzfaktoren

Die Spielfelder des Aufgabenbereichs „Achtung Denkfalle“ sind aufgrund ihrer Kernthematik ganz zentral auf dem Spielbrett angelegt. Insgesamt befinden sich vier Spielfelder auf dem Spielbrett, von denen aus man in den Bereich „Achtung

Denkfalle“ gebeamt wird, außerdem darf dieser Bereich bei „Gehe auf ein Feld Deiner Wahl“ aufgesucht werden. Der Aufgabenbereich „Achtung Denkfalle“ ist die umfangreichste Aufgabe, dafür kann man dort ein Puzzleteil seiner Wahl erspielen. In diesem Bereich geht es im Wesentlichen darum, destruktive Gedankenmuster zu identifizieren und sie anschließend in zielführende Gedanken umzuformulieren. Dabei soll den Spielern deutlich werden, dass eine alternative Bewertung sich auch auf das Gefühl und das Verhalten niederschlägt. Der tiefere theoretische Sinn wurde bereits oben (ABC-Modell) erläutert. Der genaue Ablauf innerhalb dieses Aufgabenbereichs ist der Spielregel im Anhang zu entnehmen. Die Komplexität dieses Aufgabenbereichs steht, auch durch die Vielschichtigkeit der beschriebenen Situationen, im Zusammenhang mit allen sieben Resilienzfaktoren, weil es hier darum geht, durch Veränderung der Kognitionen zu besseren Gefühlen zu gelangen und die Steuerung der Emotionen zentrales Element aller sieben Faktoren ist.

Die Denkfallen sind in Anlehnung an Görlitz (2011, 120) und Stavemann (2011, 121) entwickelt worden.

7.3 Aufgabenbereich „Gefühlsrad“/„Wetterbericht“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Empathie“

Zur emotionalen Intelligenz gehört nach der Ansicht von Daniel Goleman, einem bedeutenden amerikanischen Psychotherapeut und Wissenschaftsjournalist, die Fähigkeit zu wissen, was andere fühlen. Jemand mit einfühlsamen Fähigkeiten, vernimmt auch versteckte Signale, die verraten, was einer braucht oder wünscht (vgl. Liebertz, 2015, 115).

Gefühlsrad

Das Gefühlsrad wird vom jeweiligen Spieler gedreht und ein Gefühl angezeigt: Der Spieler muss das Gefühl einem Gesicht von einer Fototafel zuordnen und zusätzlich die Frage „Was könnte diejenige gerade erlebt haben?“ beantworten. Er hat zwei Versuche, das entsprechende Gefühl anhand der Mimik des Gesichts zu identifizieren.

Wer empathisch ist, gibt dem anderen zu verstehen, dass er ihn verstehen möchte. „Empathie ist die Übermittlung oder Übertragung eines Gefühls, das ohne

Vermittlung der Sinne oder der Sprache zwischen Menschen entsteht (vgl. Sury 1967, 62 in Engelmann 2014). Auch Gesichtsausdrücke können eine Sprache sprechen. Um ein Auge für das Gegenüber zu bekommen, ist es notwendig, die Fähigkeit zu trainieren anhand mimischer Ausdrücke zu erkennen, wie sich das Gegenüber fühlt und zu überlegen, warum es sich so fühlen könnte.

Wetterbericht

Wenn diese Karte gespielt wird, erhält der Spieler die Aufgabe, aus einem Wetterbericht, der im Zusammenhang mit einer vorher bestimmten Gefühlsstimmung (vom Spielleiter oder von einem Mitspieler) vorgelesen wird, das entsprechende Gefühl zu erkennen. Dazu hat der ratende Spieler drei Versuche. Um ein Gefühl für sein Gegenüber zu bekommen, ist nicht nur das Verstehen seiner Mimik erforderlich, sondern auch „sein kommunikativer Gefühlsausdruck“. Das bedeutet, empathische Fähigkeit drückt sich auch dadurch aus, die Stimmung eines anderen zu erkennen, unabhängig von seinen verbalen Äußerungen.

7.4 Aufgabenbereich „Funktionen von Gefühlen zuordnen“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Emotionsteuerung“

Innerhalb der Aufgabe wird eine Situation beschrieben, die verstärkt Emotionen eines fiktiven Kindes hervorruft. Der Spieler soll die Frage beantworten, welches Gefühl innerhalb der beschriebenen Situation naheliegend ist und welche Funktion es sinnvollerweise im Zusammenhang mit der Situation erfüllt. „Ein konstruktiver Umgang mit problematischen Gefühlen ist ein höchst komplexer Akt der Selbstregulation, die in hohem Maße von der Nutzung kognitiver Verarbeitungsressourcen abhängt“ (vgl. Berking, 14). Um Gefühle regulieren zu können, ist es unbedingt erforderlich, einschätzen zu können, wann sie angemessen und hilfreich sind und wann nicht. Die Gefühlsregulation geht also einher mit der Analyse der empfundenen Emotion. Dies gilt ganz speziell für potenziell problematische Gefühle (vgl. Berking 2015, 130). Nur wenn eigene Gefühle identifiziert und verstanden werden, können sie auf Angemessenheit überprüft werden, um sie dann bei „Unangemessenheit“ zu regulieren. Innerhalb

dieser Aufgabe erfahren die Spieler, wann auch unangenehme Gefühle Berechtigung haben und ihnen Ausdruck verliehen werden sollte. Resilienzbildung entsteht nur mit der Bereitschaft, sich auch mit belastenden Gefühlen zu konfrontieren. Ein resilienter Mensch ist jemand, der seine Emotionen besonders gut steuern kann und aus dem Bestreben heraus, sich gut zu fühlen, wirksame Maßnahmen ergreift, dieses Ziel zu erreichen. Er hat ein Verständnis dafür entwickelt, dass auch negative Gefühle berechtigt sein können bzw. eine Funktion erfüllen. Umgekehrt werden innerhalb der Aufgabe auch positive Gefühle beleuchtet, um sie bei entsprechender Situation zuzulassen bzw. aktiv herbeizuführen. Wenn die Kinder und Jugendlichen erkennen, dass das Zulassen von Gefühlen wichtig ist, um dem Gehirn zu ermöglichen, die Information, die in diesem Gefühl liegt, zu verarbeiten, können sie sich bewusst werden, wann ein Gefühl seine Funktion erfüllt und wann es gehemmt werden kann. Wichtige Grundvoraussetzung dafür ist es, die Funktionen von Gefühlen zu kennen. Ferner erfahren die Spieler, dass die Emotionen im Zusammenhang mit Situationen ausgelöst werden und grundsätzlich nur für einen bestimmten Zeitraum aktiv sind. Die Funktionen der Gefühle sind abgeleitet von Berking (2015, 171).

7.5 Aufgabenbereich „Gefühle wahrnehmen und benennen“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Kausalanalyse“

Innerhalb einer Äußerung eines fiktiven Kindes sollen die Spielteilnehmer ein Gefühl und das Bedürfnis hinter der Aussage erkennen. Dann soll die Äußerung so umformuliert werden, dass beides (Gefühl und Wunsch) darin vorkommt. Die Situationen dieses Aufgabenbereichs sind angelehnt an ein Gruppentraining sozialer Kompetenzen mit sozial unsicheren Kindern (GSK-UK) Pfingsten und Lübben (vgl. <http://www.gsk-training.de/gsk/variante.htm>, Bielefeld 2003, verfügbar am 14.07.2015). Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle der Mitmenschen adäquat wahrzunehmen, gehört zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen (vgl. Beck et al. 2007, 7). Für Kinder ist es wichtig zu wissen, dass es richtig ist, Gefühle zu haben und diese auszudrücken (vgl. Eckhardt, 2005, 42). Allerdings haben viele Schwierigkeiten damit und sind oft gar nicht dazu im Stande

ihre eigenen Gefühle überhaupt zu erkennen. Bei der Kausalanalyse geht es darum, die Emotionen zu steuern, indem der Grund für emotional negativ erlebte Zustände identifiziert wird, Situationen gründlich analysiert und die richtigen Maßnahmen ergriffen werden, um einen verbesserten Zustand zu erreichen. Für die Bewältigung bestimmter Alltagssituationen ist es wichtig, eigene Emotionen möglichst authentisch und ausdrucksvoll zu verbalisieren. Innerhalb dieser Übung kann die Fähigkeit trainiert werden, ein Gefühl zu erkennen und zu benennen und gleichzeitig zu analysieren, mit welchem Bedürfnis das entstandene Gefühl zusammenhängt. Wird diese Fähigkeit beherrscht, können durch die Kommunikation des Gefühls und des Wunschs Maßnahmen ergriffen werden, um negativ erlebte Gefühl etwas zu verändern. Auch dadurch, dass Bewertungen, Wünsche oder Erwartungen vom Gegenüber verstanden werden, da sie nicht durch Vorwürfe oder dem „Überschwemmtsein von einem problematischen Gefühl“ geäußert werden.

7.6 Aufgabenbereich „Unterscheidung in selbstsichere, unsichere und aggressive Verhaltensweisen“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Selbstwirksamkeit“

Der Spielleiter liest von der Karte eine Situation und eine darauffolgende Verhaltensweise eines fiktiven Kindes/Jugendlichen vor. Die Situationen dieses Aufgabenbereichs sind angelehnt an obiges Gruppentraining sozialer Kompetenzen mit sozial unsicheren Kindern (Pfungsten und Lübben). Der Spieler muss nun entscheiden, ob es sich um eine selbstsichere, unsichere oder aggressive Verhaltensweise handelt. Sinnvoll ist es, wie bei den anderen Aufgabenbereichen auch, dass der Spielleiter die Inhalte vertieft, indem er beispielsweise fragt, was wohl bei so einer Verhaltensweise als nächstes passieren würde oder ob es wahrscheinlich ist, dass das Verhalten zum Erfolg führt. Der Spieler erhält so einen Eindruck davon, welches Verhalten wirksam innerhalb einer Situation ist (selbstsicheres Verhalten):

- indem eigene Rechte eigenverantwortlich geschützt werden,

- selbstachtungsvoll Interessen und Wünsche ausgedrückt werden,
- viele Situationen zu den eigenen Gunsten beeinflussbar sind.

Der Spieler erhält so einen Eindruck davon, welches Verhalten nur auf Kosten anderer erzielt werden kann (unsicher- aggressives Verhalten):

- indem Rechte taktlos formuliert werden,
- andere einen ggf. als unsympathisch bewerten,
- Verhalten ggf. zu einem schlechten Gewissen führt.

Der Spieler erhält so einen Eindruck davon, welches Verhalten unwirksam innerhalb einer Situation ist (unsicher- passives Verhalten):

- indem Interessen und Wünsche nicht ausgedrückt werden,
- anderen erlaubt wird, die Wahl für eigene Belange zu treffen, weil sie denken, dass es keinen eigenen Standpunkt gibt,
- eigene Rechte verletzt werden,
- Verhalten ggf. zu Gefühlen von Ärger und Hilflosigkeit führt.

7.7 Aufgabenbereich „Satzanfänge vollenden“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Optimismus“

Dieser Aufgabenbereich unterscheidet sich von den anderen Aufgaben einmal durch seine Kürze, aber auch dadurch, dass er nicht im Zusammenhang mit einem fiktiven Kind steht. Optimisten zeichnen sich dadurch aus, dass sie zuversichtlich in die Zukunft schauen und etwas Gutes erwarten (vgl. Berg 2014, 19). Je mehr man sich optimistische Gedanken vor Augen führt, je mehr besteht die Chance ein optimistisches Denken zu verinnerlichen. Das Leben ist das Ergebnis unserer Gedanken. Das bedeutet, dass in optimistischen Gedanken gedacht werden sollte, um sich gut zu fühlen (vgl. Engelmann 2014, 115). Durch das Beenden eines positiven Satzes sollen diese positiven Gedanken bei den Spielteilnehmern aktiviert werden. In diesem Fall gibt es keine falsche oder richtige Antwort.

7.8 Aufgabenbereich „Rollenspiele“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Zielorientierung“

Der Spielleiter liest eine „problematische Situation“ von der Karte ab. Die Situationen dieses Aufgabenbereichs sind ebenfalls angelehnt an ein Gruppentraining sozialer Kompetenzen mit sozial unsicheren Kindern (GSK-UK) Pfingsten und Lübben (vgl. <http://www.gsk-training.de/gsk/variante.htm>, Bielefeld 2003, verfügbar am 14.07.2015). Der Spieler muss sich in die Rolle des fiktiven Kindes versetzen und diese Situation mit Hilfe einer vorgegebenen Instruktion nachspielen. Der Spielleiter übernimmt die Rolle des Gegenparts, ggf. kann diese Rolle auch eines der anderen Spieler übernehmen. Wichtig für die Zielerreichung ist vor allem die eigene Überzeugung, dass eine Handlung selbstwirksam und erfolgreich ist. Diese Erfahrung wird den Spielern in diesem Aufgabenbereich ermöglicht. Die Themen der Rollenspiele beziehen sich einerseits darauf, eigene Rechte zu vertreten und andererseits darauf, Gefühle und Zielvorstellungen seinem Mitspieler gegenüber zu äußern. Zur Bewältigung dieser Situationen ist es günstig, die Forderung bzw. das eigene Befinden präzise und angemessen laut und deutlich zu formulieren. Die Situationen sind so angelegt, dass sie jederzeit im Alltag der Kinder und Jugendlichen auftauchen können und sie somit für die Realität erkennen können, welches Verhalten hilfreich ist, sich mit eigenen Zielvorstellungen durchzusetzen. In der „Als-ob-Realität“ können die Spieler über ihre Lebensrealität hinausgehen und sich in Rollen ausprobieren, die sie sich normalerweise nicht zutrauen würden (vgl. Aichinger 2011, 91). Gerade Kinder und Jugendliche, denen ein selbstsicheres Verhalten innerhalb des Rollenspiels schwer fällt, sollten auf jeden Fall ein angemessenes Feedback vom Spielleiter erhalten, die Stärken sollten innerhalb der Rolle hervorgehoben werden und ggf. zu zukünftig noch expressiverem Auftreten (z.B. Blickkontakt halten, laute Stimme) ermuntert werden. Die Verinnerlichung der begleitenden Sätze sollen den Spielern während der Aufgabe Unterstützung bieten und im günstigsten Fall so verinnerlicht werden, dass sie auch im Alltag angewandt werden (vgl. Meichenbaum in Pfingsten und Lübben 2003, 45). Das gewünschte Ergebnis dieser Aufgabe besteht darin, dass die Spieler ihre Ziele stringenter verfolgen und ihre Rechte selbstbewusster durchsetzen können.

7.9 Aufgabenbereich „Provokationstest“ im Zusammenhang mit dem Resilienzfaktor „Impulskontrolle“

Innerhalb dieses Aufgabenbereichs muss der Spieler beispielsweise eine Aufgabe rechnen, ein Gedicht vorlesen oder ähnliches. Die Schwierigkeit besteht darin, dass er von einem Mitspieler währenddessen provoziert und abgelenkt wird. Die Aufgabe ist bestanden, wenn der Spieler während des gesamten Vorgangs des Kartenablesens nicht hörbar gelacht oder anderweitig reagiert hat. Für diesen Themenbereich fiel es mir am schwersten, eine angemessene spielerische Übung zu entwickeln. In der Literatur zum Einüben von Impulskontrolle konnte ich kaum etwas finden. Ein Beispiel, wie Impulskontrolle trainiert wird, findet sich am Beispiel des Programms „Faustlos“, ein für Schulen und Kindergärten entwickeltes, hochstrukturiertes und wissenschaftlich evaluiertes Gewaltpräventionsprogramm (vgl. Kienbaum und Schuhrke 2010, 237). Innerhalb der Lektionen zur Impulskontrolle werden die Kinder aufgefordert eine Reihe von fiktiven Problemsituationen zu lösen. Wesentliches Element dabei ist die Technik des "lauten Denkens". Dabei führen die Kinder einen Dialog mit sich selbst, in dem sie die vorgegebenen Fragen des Problemlöseverfahrens (z.B.: ist die Lösung fair?) und ihre Antworten aussprechen.

Dieses Vorgehen von „Faustlos“ ist aber auch kognitiv angelegt, und ich wollte das Spiel mit kognitiven Inhalten nicht überspannen, sondern einen praktischen, auflockernden Teil einfügen. In diversen sozialen Kompetenztrainings wird im Hinblick auf Impulskontrolle der „Umgang mit Provokation“ geübt. Dies ist auch ein übliches Verfahren mit Gefängnisinsassen, die trainieren sollen, ihre Aggression gezielt zu steuern. Eine von mir befragte Ergotherapeutin wendet diese Technik, Kinder in eine schwierige Situation zu bringen, in der sich diese nicht aus der Ruhe bringen lassen dürfen, ebenfalls an. Leider konnte ich zu diesen in der Praxis angewandten Methoden keine Literatur ausfindig machen.

Teil 2

8. Entwicklung eines Beobachtungsprotokolls

8.1 Forschungsanliegen

Durch die an die Entwicklung des Spiels anschließende Testphase des Spiels möchte ich herausfinden, ob es möglich ist, die theoretisch abgeleiteten und im Spiel integrierten Inhalte den Kindern und Jugendlichen durch einen spielerischen Zugang zu vermitteln. Es geht mir einerseits darum die Spielbarkeit, das heißt die Handhabbarkeit und Verstehbarkeit des Spiels zu überprüfen; das Spiel sollte entwicklungspsychologisch an das gewählte Alter der Kinder angepasst sein und das Verständnis der Kinder in seiner Komplexität nicht überschreiten. Andererseits möchte ich beurteilen, ob das Spiel mit den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe vereinbar ist und der Frage nachgehen, ob das Spiel die Kinder und Jugendlichen dazu motiviert, sich mit Schwierigkeiten des Alltags zu beschäftigen, und es so möglich wird, trotz der „trockenen“ theoretischen Inhalte einen „Spielcharakter“ zu erzeugen.

Das Ziel meines Forschungsanliegens ist es, die Verstehbarkeit und den Spaßfaktor der Kinder wissenschaftlich nachzuweisen.

8.2 Diskussionen des Forschungsstandes – Spaßfaktor therapeutische Brettspiele/Beurteilungen von Spielen

Die Anbieter von therapeutischen Spielen preisen einen hohen therapeutischen Nutzen an. Ob die Spiele sich allerdings an Beliebtheit bei ihrer Zielgruppe erfreuen, bleibt unklar. Inwiefern therapeutische Brettspiele bei den Kindern Anklang finden und gerne gespielt werden, darüber konnte ich auch nach ausgiebigen Literaturrecherchen nichts finden. Insofern bleibt hier auf nur der Bezug auf eine allgemeine Diskussion unter dem Begriff „Serious Game“ (s.o.), die im Gesundheitsbereich oder in Bildungskontexten auf immer breitere Anerkennung stoßen.

So erging es mir ebenfalls mit der Literatursuche zum Thema „Spiele beurteilen“. An dieser Stelle muss ich zwischen einer Spiele-Kritik und einem Spielertest unterscheiden. In diesem Forschungsanliegen geht es darum, das Spiel auf Spaß und Spielbarkeit zu testen. In einer Spiele-Kritik, die erstmals durch Oker 1964 in einer angesehenen Tageszeitung veröffentlicht wurde und eine anerkannte Definition darstellt, geht es um eine öffentliche Kommunikation über Spiele, mit Spezialisierung auf die Darstellung und Bewertung der Produktionen in diesem Sektor der Unterhaltungskultur. So stellt Spiele-Kritik heute einen eigenständigen Bereich in der Beschäftigung mit dem Spiel dar und umfasst die kritische Interpretation, Reflexion und spielanalytische Wertung, vergleichbar mit Rezensionen über Bücher. Ein Beispiel dafür ist der Kritikerpreis „Spiel des Jahres“, der 1979 erstmalig verliehen wurde (vgl. Thole 1993, 3ff. in Bauer. & Katzbichler (Hg.)). Weiterhin führt Thole an:

„Eine Spiele-Kritik soll

1. über das relevante Spieleangebot informieren,
2. Form und Inhalt wichtiger Spiele darstellen, um dem Spieler eine Auswahl zu ermöglichen,
3. negative Erscheinungen kritisieren, positive herausheben,
4. zum Spielen motivieren,
5. das soziale Umfeld kennzeichnen, in das das Spiel hineingestellt ist.“

Insofern hat eine Spiele-Kritik ein anderes Anliegen als die ausschließliche, kritische Beurteilung auf Basis einer systematisch vorgenommenen Analyse bzw. einem Test, der abzielt auf messbare Daten. Auch für diese Testbewertungen ließen sich kaum bestehende Kriterien auffinden. Wenn, dann waren sie sehr allgemein formuliert und für meine Untersuchungsfragen nicht stimmig. So habe ich mich in einem zweiten Schritt an erfolgreiche Spieleerfinder gewandt, um zu erfahren, wie das primäre Vorgehen in der Spielebeurteilung abläuft. Ich habe viele Rückmeldungen erhalten und es ist bei allen deutlich geworden, dass es zunächst eine Idee gibt, die in einem kreativen Prozess Gestalt annimmt. Das bedeutet, es gibt ein jeweils individuelles Ziel, zu dem es keine vorgefertigten

Beurteilungskriterien gibt, sondern es entsteht ein jeweils ganz eigener Entwicklungsprozess hinsichtlich einer Spielüberprüfung.

Die üblicherweise angewandte Methode, das Spiel zu beurteilen, besteht darin, den Spielenden im Anschluss an das Spiel einen Protokollbogen zum schriftlichen Ausfüllen auszuteilen bzw. sich bei erfahrenen Spielern ein Feedback über eingehende Interviews einzuholen. Ich möchte ausschließen, dass die Kinder sozial erwünschte Ergebnisse liefern.⁶

Daher halte ich es für angemessener die Spielerrunde zu beobachten. So ist es möglich auch Phänomene zu berücksichtigen, von denen die Untersuchten nichts wissen (z.B. ihre eigene Mimik).

8.3 Methodenauswahl

Beobachtung bedeutet, dass aus einem Ablauf etwas aktiv, also nicht beiläufig, zum Gegenstand des eigenen Fokus gemacht wird. Diesbezüglich werden vorher Entscheidungen getroffen, was genau in die eigene Aufmerksamkeit gerückt werden soll und wie die Ergebnisse anschließend interpretiert werden sollen. So kann die Subjektivität besser kontrolliert und systematisiert werden (vgl. http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/verwaltung_downloads/studium/Merkblatt_Evaluation1.pdf, Merkblatt zur Anlage empirischer Untersuchungen, 17, verfügbar am 20.09.2015)

„Bei einer quantitativen Beobachtung nach einer wissenschaftlichen Methode handelt es sich um ein systematisches Verfahren, das auf die zielorientierte Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände gerichtet ist, wobei der Beobachter sich passiv gegenüber dem Beobachtungsgegenstand verhält und gleichzeitig versucht, seine Beobachtung zu systematisieren und die einzelnen Beobachtungen zu kontrollieren.“ (Vgl.

⁶ Problem der Reaktivität: Reaktivität bedeutet, dass die Gefahr besteht, dass sich beobachtete Personen zumindest in der Anfangsphase weniger natürlich verhalten, z.B. weniger Spontaneität zeigen. So können die Aufzeichnungen des Untersuchenden ggf. ein verfälschtes Verhalten registrieren (vgl. http://www.ahs-ywa.at/mod/data/view.php?d=2&perpage=100&search=&sort=29&order=ASC&advanced=1&f_39=Wissenschaftliche+Arbeitsweisen+%28Methoden%29, Materialien zum wissenschaftlichen Arbeiten, verfügbar am 17.09.2015).

http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf,

Quantitative Methoden, 3, verfügbar am 20.08.2015). Beobachtungen sind in besonderem Maße geeignet, Verhaltensweisen zu erfassen. Der Beobachtungsbogen ist ein Instrument zur systematischen Dokumentation von Beobachtungen. Die abgeleiteten Erkenntnisse des Spielverlaufs sollen in einem hochstandardisierten Beobachtungsprotokoll festgehalten werden. Die notwendigen Veränderungsschritte in Bezug auf den Spieleablauf oder die Aufgabenstellungen können frei protokolliert werden, da sie inhaltliche Relevanz haben und im Einzelnen interessant sind, und außerdem keiner weiteren Deutung bedürfen, da sie faktischer Natur sind. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Ereignisstichprobe. Das bedeutet, dass nur eine Eintragung in das Protokoll stattfindet, wenn die vorher festgelegten Ereignisse auftreten. Die Ergebnisse der Spielinteraktionen sowie beobachtbarer Befindlichkeiten der Spielteilnehmer sollen in zahlenmäßigen Ausprägungen auf möglichst objektive Weise festgehalten werden und anschließend in Prozentangaben dargestellt werden. Mit einem Quantifizierungssystem, auch Dimensional-System genannt, ist es möglich, Verhalten quantitativ zu erfassen, d.h. bestimmte Verhaltensweisen oder Ereignisse zu zählen. Beim Zählen wird Verhalten nur unter einem einzigen Aspekt festgehalten, nämlich dem der Häufigkeit. Dazu genügt ggf. eine Strichliste (Vgl. Martin & Wawrinowski 2006, 61). „Nicht-teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass die ForscherInnen keine aktiv-handelnde, sondern eine rein passive Rolle im Untersuchungsfeld einnehmen und beispielsweise Strichlisten führen, Zeiten mit der Stoppuhr festhalten oder auch fotografieren beziehungsweise filmen.“ (Vgl. Schaffner 2014, 106.) Im vorliegenden Fall soll die Rolle des Beobachtenden möglichst passiv sein, das heißt er soll weder an der Spielsituation teilnehmen noch eingreifen, um eine Fokussierung des forschungsleitenden Interesses und um eine erhöhte Neutralität des Beobachtenden zu ermöglichen. Die Spielerrunde ist künstlich arrangiert und sich bewusst darüber, dass es darum geht, die Spielbarkeit des Spiels zu testen und auftretende Unklarheiten zu protokollieren. Das heißt, es handelt sich um eine „nicht teilnehmende offene Beobachtung“. Das Beobachtungsfeld betrifft die gesamte Spielerrunde während eines vollständigen Spieldurchlaufs.

Beobachtungsgegenstände sind die Verhaltensweisen der Spielenden in Bezug auf das Spiel sowie der inhaltliche Spielablauf.

8.4 Untersuchungsfragen

„Die wissenschaftliche, systematische Beobachtung kann (...) nur dann folgen, wenn das vorausgehende In-Frage-stellen zur theoretischen Abklärung darüber führt, was und wozu beobachtet werden soll und welche Hypothesen (Annahmen, Vermutungen) eine Überprüfung sinnvoll erscheinen lassen“ (Martin & Wawrinowski, 2006, 31). Eine präzise Fragestellung ist also die Voraussetzung der Spielbeobachtung (vgl. Fromm 2012, 32). Die notwendige Frage, die sich aus meinen Zielen ergibt, ist, ob die Kinder den Spielablauf verstehen, dieser in der Praxis flüssig umgesetzt werden kann, ob das Spielziel erreicht wird und ob die Kinder Spaß während des Spiels entwickeln. Die zentralen Untersuchungsfragen quantitativer Studien dienen häufig der Testung von Hypothesen (Theorieprüfung). In diesem Sinne handelt es sich um eine klassisch deduktive Forschungslogik, also einer Gesetzmäßigkeiten testenden und feststellenden (vgl. Schaffner, 2014, 64). „Wissenschaftliche Hypothesen sind Annahmen über reale Sachverhalte (empirischer Gehalt, empirische Untersuchbarkeit). Sie weisen über den Einzelfall hinaus (Generalisierbarkeit, Allgemeingrad) und sind durch Erfahrungsdaten widerlegbar (Falsifizierbarkeit) (vgl. http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/verwaltung_downloads/studium/Merkblatt_Evaluation1.pdf, Merkblatt zur Anlage empirischer Untersuchungen, 4, verfügbar am 20.09.2015). Um das forschungsleitende Interesse abzustecken, wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothesen:

- Die spielerische Herangehensweise ermöglicht es, dass die Kinder auch in der Auseinandersetzung mit problembehafteten Themen Spaß entwickeln.
- Insgesamt überwiegen während eines Spieldurchlaufs positiv besetzte Gefühle bei den einzelnen Mitspielenden.

- Die Kinder lassen sich in einem spielerischen Kontext darauf ein, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und sind motiviert problematische Verhaltensweisen zu reflektieren.
- Die Spieleentwicklung ist so weit vorangeschritten, dass das Spiel mit reibungslosem Ablauf gespielt werden kann.
- Der Spielleiter ist aufgrund der Spielanleitung in der Lage, den Kindern das Spiel zu vermitteln.
- Die Kinder sind entwicklungspsychologisch in der Lage, die Aufgabenstellungen umzusetzen.
- Die Kinder zeigen während des Spiels Motivation, indem sie das Spielziel verfolgen.
- Das Material des Spiels ist kindgerecht handhabbar.

8.5 Formulierung von Beobachtungskategorien

Die Anzahl der gewählten Kategorien, in diesem Fall Verhaltensweisen und Gefühlsausdrücke, sollte einerseits so klein sein, dass sie den Beobachter nicht überfordert, andererseits sollten mit ihnen in Bezug auf die Fragestellung klare Ergebnisse erzielt werden (vgl. http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf, Quantitative Methoden, 1, verfügbar am 20.09.2015) In der Literatur zur „Beobachtung“ hält man max. 30 Beobachtungskategorien für sinnvoll. Dabei muss natürlich auch noch die Anzahl der zu beobachtenden Personen beachtet werden (vgl. www.foerdern-individuell.de/userfiles/Antworten.pdf, Beobachtungshilfen für pädagogische Diagnose und individuelle Förderung, 2008, 3, verfügbar am 01.08.2015). Bei der Kategorienbildung ist darauf zu achten, dass sie sich im Einzelnen klar voneinander abgrenzen, das heißt eine bestimmte

Verhaltensweise darf nicht mehreren Kategorien zuzuordnen sein (vgl. Martin & Wawrinowski 2006, 49). Es geht nicht um die Menge der gesammelten Informationen, sondern um die Angemessenheit in Bezug auf die Fragestellung. „Grundsätzlich sollte das für die jeweilige Fragestellung sparsamste und am wenigsten störungsanfällige Verfahren gewählt werden. Sparsamkeit umfasst dabei die Anzahl der erhobenen Kategorien.“ (Fromm 2012, 18)

8.6 Operationalisierung der Fragestellung

Die Beobachtungskategorien müssen so präzisiert werden, dass für den Beobachter eine eindeutige Identifizierung des Beobachtungsgegenstands möglich ist. Sie sollen also genau angeben, wann eine Verhaltensweise als Indikator für eine Beobachtungskategorie einzuordnen ist. Dies führt zu einer starken Reduktion des angegebenen Untersuchungsthemas, das bedeutet, die tatsächlich untersuchten Variablen werden auf einen Bruchteil des Interessanten eingegrenzt. Allerdings wäre ohne diesen Minimalismus eine Beobachtung unter diesen Rahmenbedingungen nicht durchführbar (vgl. Fromm, 2012, 26). Vor der Durchführung der Beobachtung muss genau überlegt werden, wie in einer konkreten Situation vermutlich auftretendes Verhalten gedeutet werden soll. Will man zum Beispiel unsicheres Verhalten beobachten, so muss man zuerst festlegen, was man genau unter "unsicher" versteht. Man kann die beobachtbaren Verhaltensweisen beispielsweise auch mit "leisem Sprechen", "nervöser Gestik" oder "sofortigem Nachgeben" bezeichnen. In diesem Sinne spricht man von der Auswahl der Beobachtungsindikatoren. Die Operationalisierung dient dazu, dass jede andere Person zu demselben Beobachtungsergebnis kommt und bestimmt damit auch das Ausmaß der Reliabilität⁷ (vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Beobachtung.shtml>, Arbeitsblätter, Werner Stangl, verfügbar am 06.09.2015). Das Forschungsinteresse der Beobachtung liegt ausschließlich darauf, ob etwas geschieht und wie oft es geschieht.

In der folgenden Tabelle (Tab.1) soll dargestellt werden, durch welche auftretenden Verhaltensweisen die Beobachtungskategorien greifen und ob die

⁷ Reliabilität bedeutet die Messgenauigkeit. Sie kann beispielsweise über Beobachterübereinstimmung und Messwiederholung bestimmt werden (vgl. Kienbaum und Schuhrke 2010, 32)

untersuchten Merkmale tatsächlich eine Antwort auf die formulierten Hypothesen liefern können:

Beobachtungs-kategorie	Operationalisierung	Hypothese
Verständnis des Spiels/Beeinträchtigung des Spielablaufs		
Das Spielziel ist erreichbar	Spieler nutzt die Möglichkeit nicht ein zielführendes Feld aufzusuchen	Die Kinder zeigen während des Spiels Motivation, indem sie das Spielziel verfolgen.
Das Spielziel wird innerhalb 60 Minuten erreicht.	<ul style="list-style-type: none"> • Spielzeit notieren • Anzahl der Symbole der Mitspieler zum Zeitpunkt des gewonnenen Spiels • Anzahl der Spielzüge • Zeit notieren, wenn Unterbrechungen stattfinden 	Die Spieleentwicklung ist so weit vorangeschritten, dass das Spiel mit reibungslosem Ablauf gespielt werden kann.
Spielregeln verständlich?	<ul style="list-style-type: none"> • Spielleiter kann nach Lesen der Spielanleitung sofort losspielen • Probleme werden notiert, wenn sie durch die Spielanleitung nicht lösbar sind 	<p>Der Spielleiter ist aufgrund der Spielanleitung in der Lage, das Spiel den Kindern zu vermitteln.</p> <p>Die Spieleentwicklung ist so weit vorangeschritten, dass das Spiel mit reibungslosen Ablauf gespielt werden kann.</p>
Unklarheiten im Spieleablauf oder in Bezug auf die Karteninhalte seitens der Spieler oder des Spielanleiters	Fragen/Probleme notieren	<p>Die Spieleentwicklung ist so weit vorangeschritten, dass das Spiel mit reibungslosen Ablauf gespielt werden kann.</p> <p>Die Kinder sind entwicklungspsychologisch in der Lage, die Aufgabenstellungen umzusetzen.</p>
Beobachtung der Befindlichkeit		
Beobachtbare Gefühle durch Mimik, Gestik, Körperbewegung (unabhängig von Interaktion)	<ul style="list-style-type: none"> • Freude • Zufriedenheit • Stolz • Scham • Besorgnis • Enttäuschung • Angst • Ärger 	<p>Die spielerische Herangehensweise ermöglicht es, dass die Kinder auch in der Auseinandersetzung mit problembehafteten Themen Spaß entwickeln.</p> <p>Insgesamt überwiegen während eines</p>

		Spieldurchlaufs positiv besetzte Gefühle bei den einzelnen Mitspielern.
Beobachtung der Verhaltensweisen		
Eigenes Befinden wird durch Aktivität ausgedrückt		Die Kinder lassen sich in einem spielerischen Kontext darauf ein, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und sind motiviert, problematische Verhaltensweisen zu reflektieren.
Langeweile	<ul style="list-style-type: none"> • beschäftigt sich unabhängig vom Spiel • Gähnt, legt Kopf auf den Tisch • Äußert „Langeweile“ 	
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • bleibt beharrlich bei Lösungsfindung • stellt interessierte Nachfragen • stellt etwas in Frage • äußert sich motiviert 	
Überforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsschwierigkeiten • Traut sich nicht eine Antwort zu äußern • Resigniert schnell • äußert sich überfordert 	
Unterforderung	Zeigt Ungeduld, <ul style="list-style-type: none"> • durch Stöhnen, • Augen verdrehen, • auffällige motorische Unruhe • äußert sich unterfordert 	
Demotivation	<ul style="list-style-type: none"> • übergeht Regeln bzw. akzeptiert sie nicht • Gibt von vornherein an, Aufgabe nicht lösen zu können • Spieler lässt sich schnell ablenken • äußert sich demotiviert 	
Handhabbarkeit des Spielmaterials	Probleme mit den Materialien werden notiert	Das Material des Spiels ist kindgerecht handhabbar

Tab.1: Kategoriensystem/Überprüfung der Hypothesen

8.7 Datenerhebung/Stichprobenbeschreibung

Zu den oben genannten Fragen werde ich durch die Durchführung eines Pretests des Spiels zu beobachtende Kriterien ableiten. Das heißt ich werde zunächst meine Beobachtungen frei protokollieren und im Verlauf der ersten Testspiele den Protokollbogen so anpassen, dass am Ende ein Beurteilungsinstrument

entstanden sein wird, das die offenen Fragestellungen konkret erfassen bzw. beurteilen kann. Vorteil eines nicht theoriebasierten Zugangs ist der ganz offene Blick für alle Aspekte, die von vornherein relevant erscheinen. In jedem Fall sollte das Erhebungsinstrument vor dem ersten „offiziellen“ Einsatz einem sogenannten Pretest unterzogen werden, um herauszufinden, ob ggf. noch Probleme bei der Datenerhebung behoben werden müssen (vgl. Schaffner 2014, 194). Zunächst sollen Kinder und Erwachsene aus dem eigenen Umfeld einbezogen werden, um das Erhebungsinstrument zu prüfen und zu standardisieren. Darauf wurde das Beobachtungsprotokoll dahingehend geprüft, ob alle relevanten Beobachtungskriterien aufgeführt sind bzw. ob sie an vorgegebener Stelle leicht festgehalten werden können. In einem ersten Einsatz des Beobachtungsprotokolls wurde schnell deutlich, dass die Kriterien reduziert werden müssen und der Bogen handhabbarer gemacht werden muss, um die gleichzeitig auftretenden Beobachtungsereignisse schriftlich festhalten zu können. Zudem sollen grobe Ungereimtheiten im Spiel erkannt und behoben werden. Dann startet die eigentliche Untersuchung. Wie oft und wie lange eine Beobachtung durchgeführt werden muss, um die Stichprobe aussagekräftig zu machen, ist sicherlich von der jeweiligen Fragestellung bzw. vom Beobachtungsgegenstand abhängig. Bei einer quantitativen Methode geht es grundsätzlich darum im Hinblick auf eine statistikbasierte Erklärung mit möglichst großen Stichproben zu arbeiten (vgl. Schaffner, 2014, 192). In diesem Fall soll das Beobachtungsmaterial in zwanzig Spieldurchläufen mit vierzig verschiedenen Spielern (Kinder und Jugendliche im Alter von 11 – 16) gewonnen werden. Dazu sollen in jeder Spielerunde zwei Spieler und ein Spielleiter beobachtet werden. Zehn Spieldurchläufe ließen sich mit der städtischen Realschule (Peter Ustinov Schule), in der in Zusammenarbeit mit der Arbeiterwohlfahrt Köln (AWO) (Link zur Einrichtung: <http://www.peter-ustinov-realschule.de/uebermittag.htm>) die Jahrgänge der 5. bis 7. Klasse über Mittag betreut werden arrangieren. Es konnte ermöglicht werden, dass in sieben Durchläufen eine Betreuende (insg. drei Wechselnde, jeweils 3 + 3 + 1) die Spielleitung übernahm, während ich die Beobachterrolle einnehmen konnte. In weiteren drei Durchläufen war es aus personellen Gründen nicht vermeidbar, dass ich sowohl als Spielleitung, als auch als Beobachterin eingebunden war. Weitere zehn Spieldurchläufe konnten im privaten Bereich und in der psychotherapeutischen Praxis Flöter (Link zur Praxis: <http://psychotherapeutische->

gemeinschaftspraxis-am-barbarossaplatz.homepage.t-online.de/index2.html)

stattfinden. Auch in der Praxis ließ es sich nicht vermeiden, dass ich bei vier von sieben Spieldurchläufen sowohl als Spielleiterin, als auch als Beobachterin involviert war. Die weiteren sechs Spieldurchläufe im privaten Bereich ließen sich so organisieren, dass ich mit vier wechselnden Spielanleitern (3+1+1+1) ausschließlich aus der Distanz protokollieren konnte. Eine durchgängige und ausschließliche Beobachterrolle wäre rein theoretisch sicher erstrebenswert gewesen.

9. Auswertung/Interpretation des Beobachtungsprotokoll

9.1 Verständnis des Spiels/Beeinträchtigung des Spielablaufs

9.1.1 Spielziel erreichbar?/Spielregeln verständlich?

Nachdem der Spielleiter die Regeln gelesen hat kann er ohne weitere Fragen losspielen?

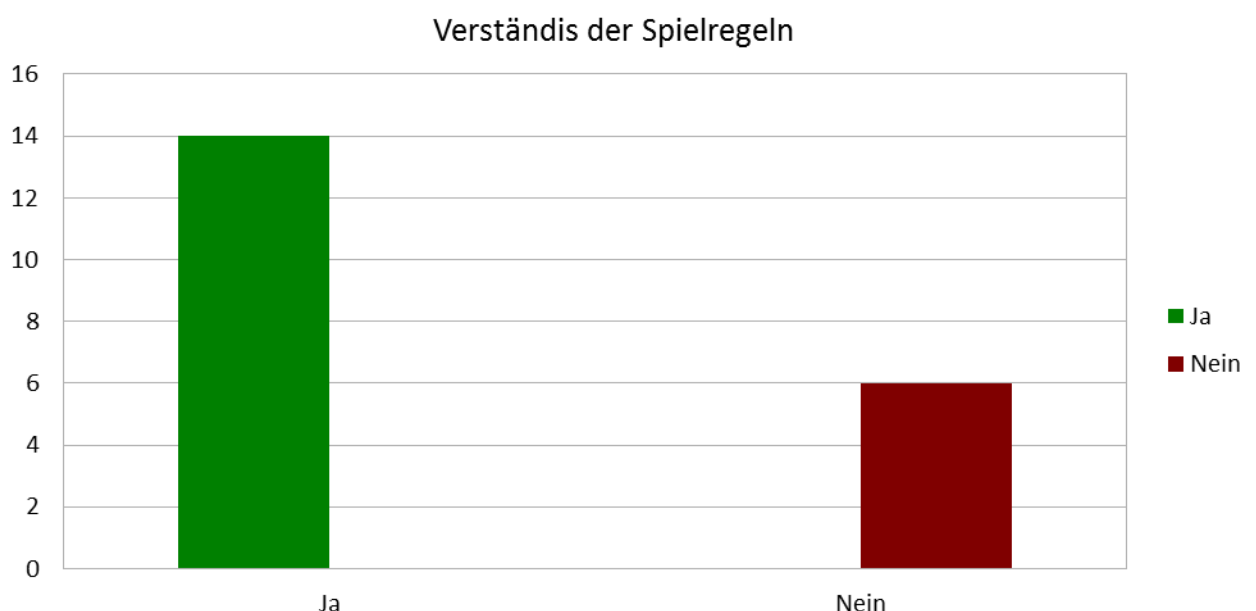


Abbildung 1, Basis: alle Protokollbögen, n=20

In 20 Spieldurchläufen war es insgesamt 14 Mal möglich, dass der Spielleiter durch die Auseinandersetzung mit den Regeln in der Lage war, das Spiel ohne Eingangsfragen zu beginnen. In sechs Durchläufen mussten allerdings von vornherein Fragen ausgeräumt werden. Dieses Ergebnis hängt mit den bereits im Pretest überarbeiteten Unklarheiten zusammen.

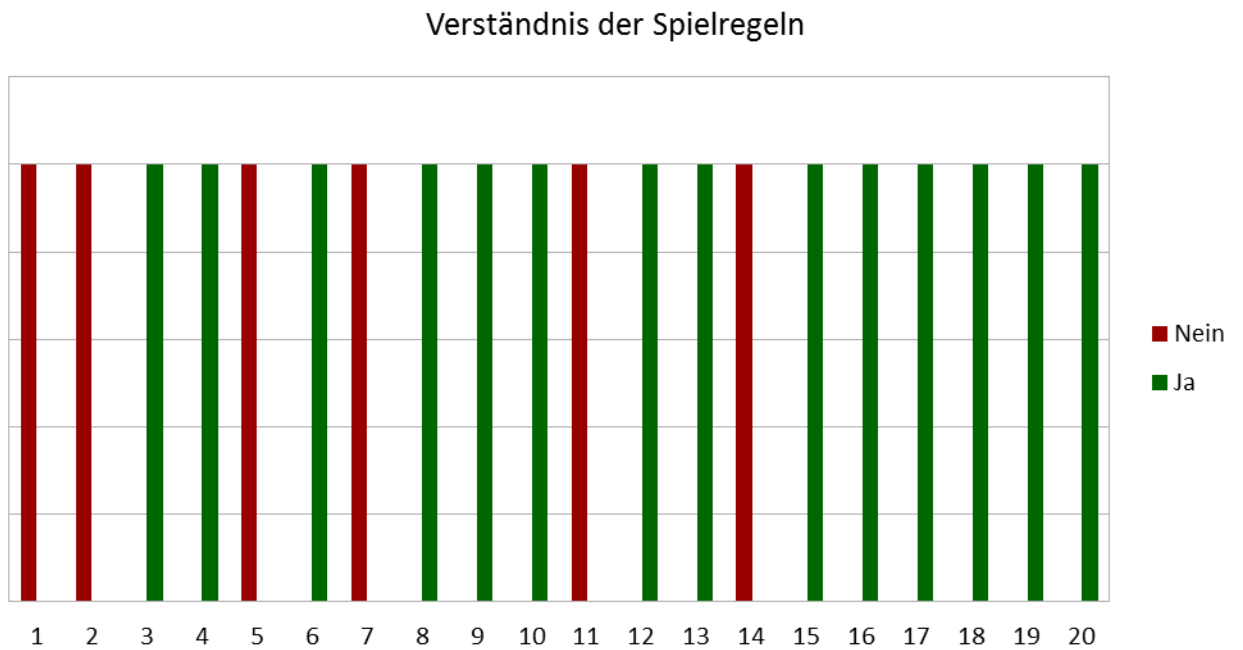


Abbildung 2, Basis: alle Protokollbögen, n=20

In einem zweiten Diagramm soll der chronologische Verlauf nochmal verdeutlicht werden. Wie in der Abb. 2 zu sehen ist, konnten Verständnisprobleme seitens der Spielleiter in Bezug auf die Spielregeln im Laufe der gesamten Testung durch fortlaufende Überarbeitung weitgehend ausgeräumt werden. In den letzten fünf Spieldurchläufen waren vor Spielbeginn gar keine Fragen mehr offen, allerdings war ich in zweien davon selbst die Spielleitung.

9.1.2 Das Spielziel wurde innerhalb von ca. 60 Minuten erreicht?

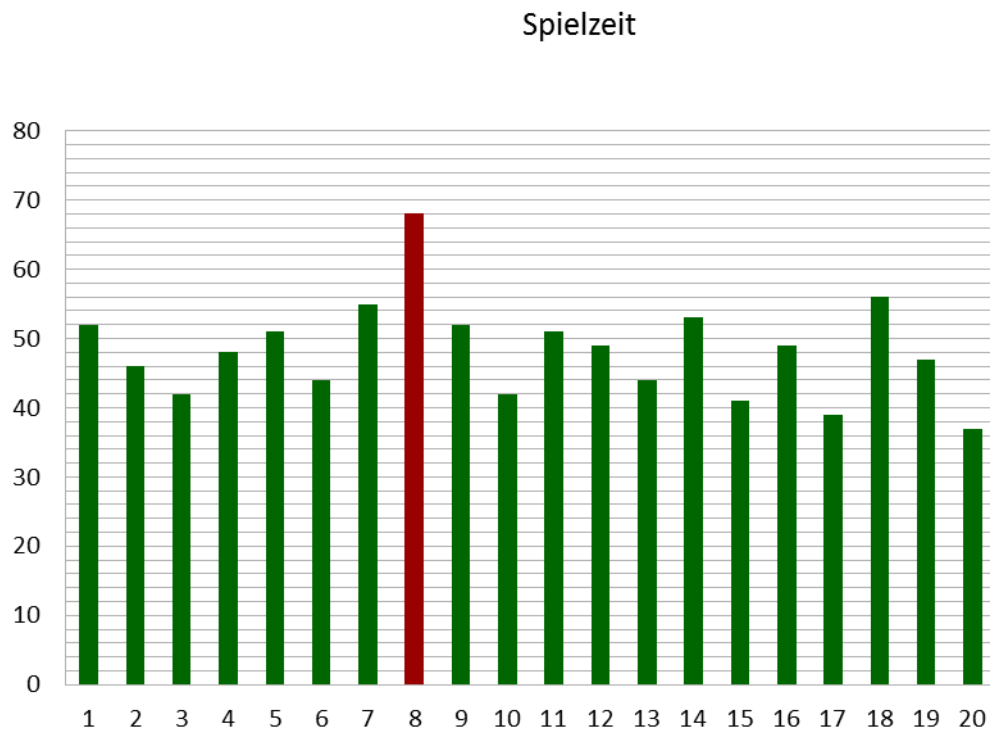


Abbildung 3, Darstellung in Minuten, Basis: alle Protokollbögen

Das Diagramm (Abb.3) zeigt, dass die maximal angestrebte Spielzeit nur in der achten Spieltestung überschritten wurde. Die durchschnittliche Spielzeit betrug somit 48,3 Minuten bei zwanzig Spieldurchläufen.

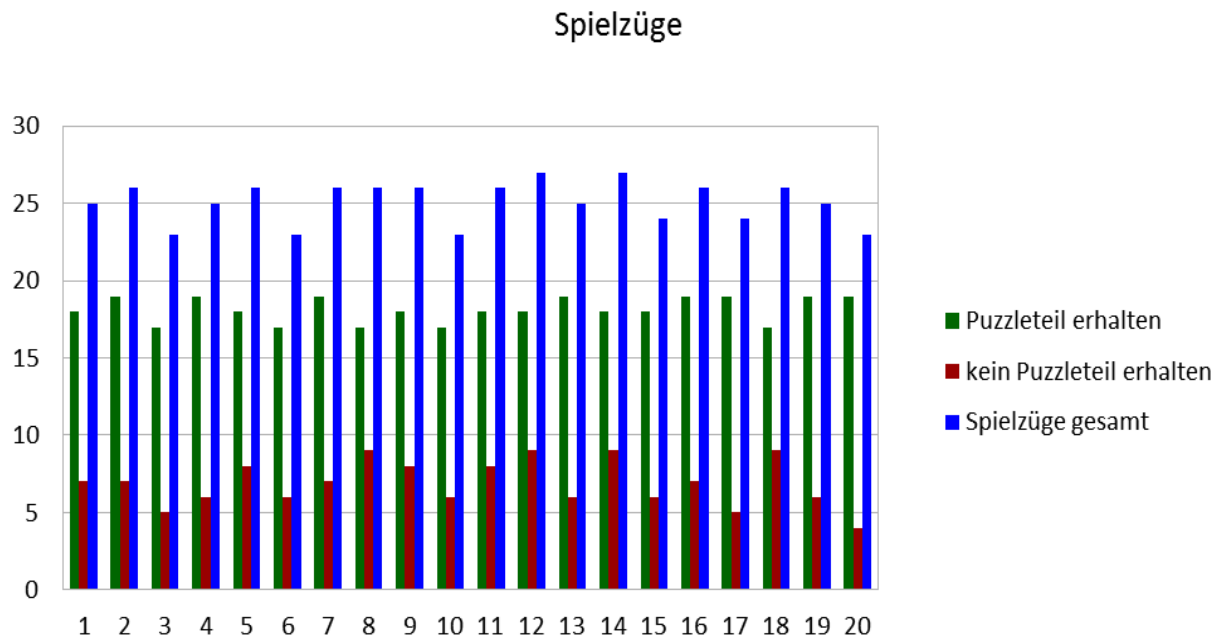


Abbildung 4, Basis: alle Protokollbögen

Die Ausprägungen 1-20 beziehen sich auf drei Spielteilnehmer während eines gesamten Spieldurchlaufs bis zur Ermittlung des Gewinners.

Das Spiel wurde in 23-27 Gesamtzügen beendet.

Wie in diesem Diagramm zu sehen ist, war es während der gesamten Testdurchläufe, innerhalb von 17-19 Spielzügen möglich (durchschnittlich), ein Puzzleteil zu sammeln. In 4-9 Spielzügen war es nicht möglich.

Des Weiteren veranschaulicht die Abb.4, dass es sich um einen sehr homogenen Ablauf in Bezug auf die Spielzüge gehandelt hat, in denen es möglich war ein Puzzleteil zu sammeln.

Durchschnitt der Spielzüge

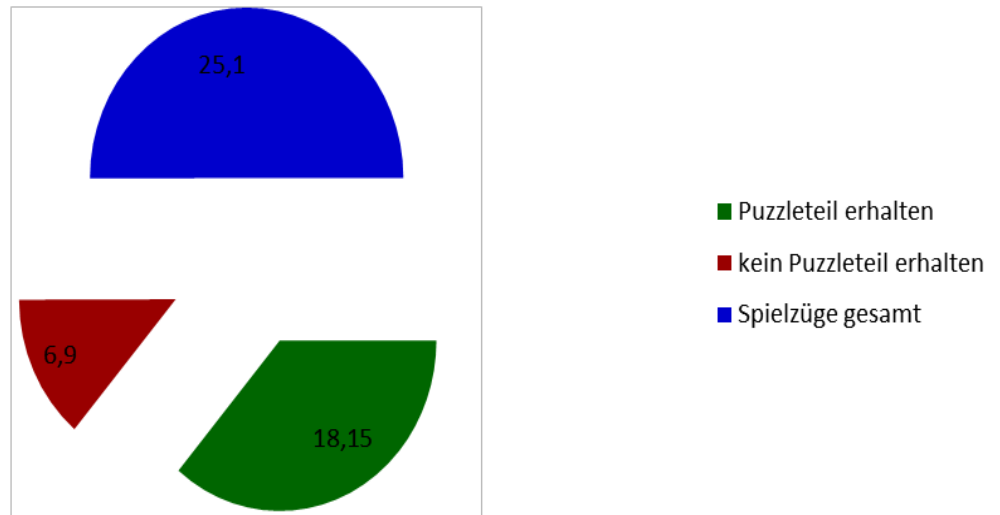


Abbildung 5, Basis: alle Protokollbögen

Es wurden in keinem der Testläufe 35 Spielzüge überschritten. Dieser Punkt wurde überprüft, da in den Pretests 35 Spielzüge die äußerste Grenze darstellten, um die angegebene Spielzeit einzuhalten. Dies war besonders wichtig um das Spiel innerhalb einer Therapiestunde beenden zu können.

9.1.3 Ein Spieler gewinnt das Spiel, während andere Spieler erst wenige Puzzleteile gesammelt haben?

Zu dem Zeitpunkt des Spielgewinns eines Spielers (er hat 7 Puzzleteile gesammelt) war es den Mitspielern in allen zwanzig Testläufen möglich mindestens ebenfalls fünf Puzzleteile zu sammeln.

9.2 Das Spielziel wird, aufgrund zu weniger Spielzüge (unter 35), innerhalb von 60 Minuten nicht erreicht

9.2.1 Das Spielziel wird, aufgrund zu weniger Spielzüge (unter 35), innerhalb von 60 Minuten nicht erreicht, wegen Unterbrechungen durch äußere Einflüsse

Wie in Abb.3 zu erkennen, war es nur in einem Fall nicht möglich, das Spielziel innerhalb der angestrebten 60 Minuten zu erreichen.

Bei diesem Durchlauf war ein Spielteilnehmer nicht bereit sich auf das Spiel einzulassen, daher war ein flüssiger Spielablauf nicht möglich. Es handelte sich nicht um Verständnisfragen oder Unklarheiten bezüglich der Spielregeln.

9.2.2 Das Spielziel wird, aufgrund zu weniger Spielzüge (unter 35), innerhalb von 60 Minuten nicht erreicht, da zu viele Unklarheiten seitens der Mitspieler oder des Spielanleiters bestehen

Folgend ein kleiner Ausschnitt von Fragen, die während der Spieldurchläufe aufgetaucht sind. Wie oben schon beschrieben, konnten sie innerhalb der angestrebten Zeit geklärt werden.

Fragen der Mitspieler:

- Kann man bei einer 6 nochmal würfeln?
- Ist es egal in welche Richtung ich laufe?
- Darf ich in einem Zug vor und zurückgehen?
- Was passiert, wenn ich auf das Startfeld komme?
- Darf ich meine Antwort frei formulieren?
- Muss ein Gefühl von dem „Kompass“ benannt werden?

Fragen des Spielanleiters:

- Wie ist der Ablauf der Denkfalle?
- Dürfen sich die Kinder Inhalte zum Beantworten der Fragen frei ausdenken?
- Muss ein Verhalten von dem Kind selber oder dem fiktiven Kind beschrieben werden?
- Antwort auf der Rückseite der Karte wurde nicht gesehen
- Muss ich als Spielleiter die gesamte Karte vorlesen?
- Soll die Aufgabenkarte für alle Spieler sichtbar aufgestellt werden?

Nur die Erläuterung (bzw. das Verstehen) der „Denkfalle“ hat zu Beginn der Testphase einmal länger als fünf Minuten in Anspruch genommen. In manchen Fällen war es nötig, dass der Spielleiter die Anleitung während des Spiels mehrmals in Anspruch nehmen musste. Mit Hilfe der Spielregeln war es dem Spielleiter nur in den Testläufen 1,2,5 u. 7 (Abb. 2) nicht möglich, alle Unklarheiten auszuräumen, bei 11 u. 14 reichte ein erneutes Lesen der Anleitung.

9.2.3 Verfolgt der Spieler das Spielziel, oder nutzt er die Möglichkeit nicht, ein zielführendes Feld aufzusuchen

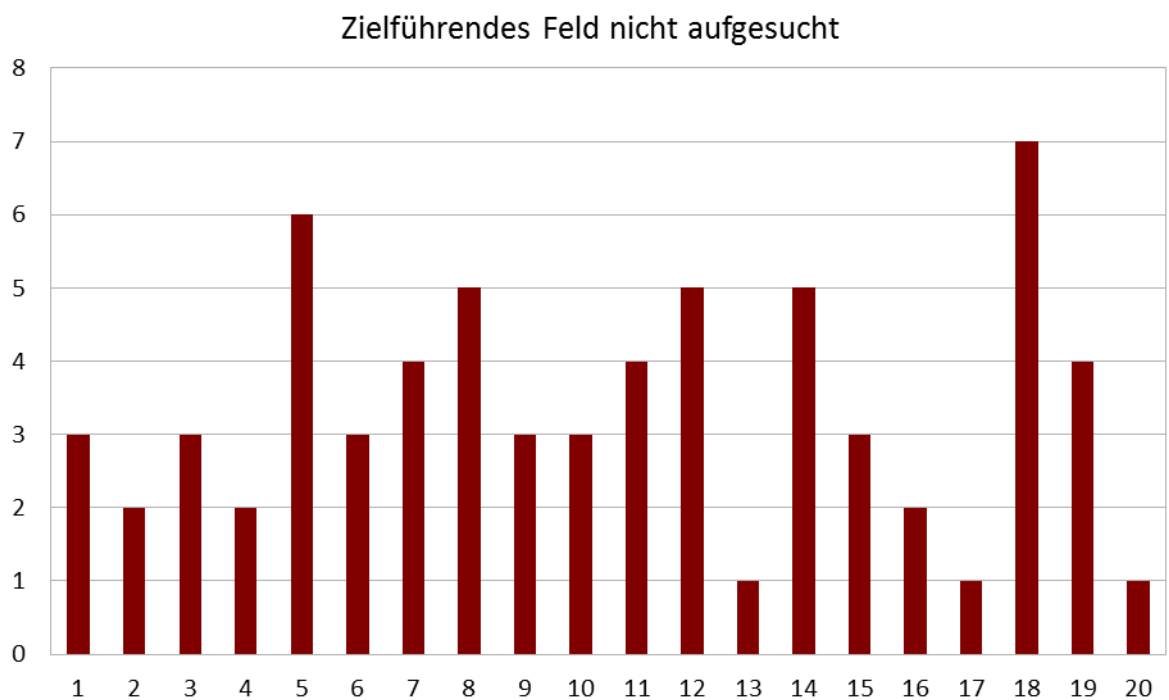


Abbildung 6, Basis: alle Protokollbögen, alle Spieler

Die Spieler haben trotz Erläuterung des Spielleiters nicht immer die Möglichkeit genutzt, einen Richtungswechsel auf das nächst sinnvolle Feld vorzunehmen. Da es sich innerhalb dieser Auswertung um die ausgelassenen Möglichkeiten aller Spieler handelt, hat dies auf die Spieldauer und Motivation jedoch keinen Einfluss genommen.

9.3 Beobachtung der Verhaltensweisen

9.3.1 Beobachtbare Gefühle der Psychomotorik (*Mimik, Gestik, Körperbewegung - ohne interaktive Absicht*)

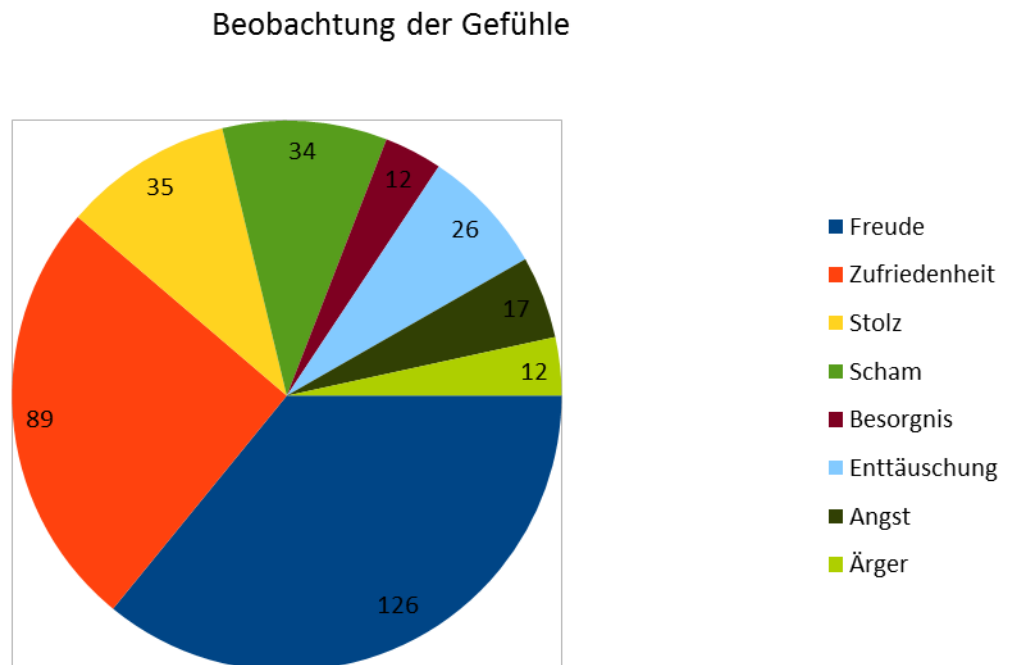


Abbildung 7, Basis: alle Protokollbögen, alle Spieler

Eine Gesamtauflistung der zu beobachtenden Gefühle aller Testläufe. Überwiegend sind positive Gefühle beobachtet worden. Scham hat allerdings in verschiedenen Aufgabenbereichen auch eine Rolle gespielt. Für einzelne Kinder war es beispielsweise schwierig, in den Rollenspielen ihre Rechte selbstsicher zu formulieren.

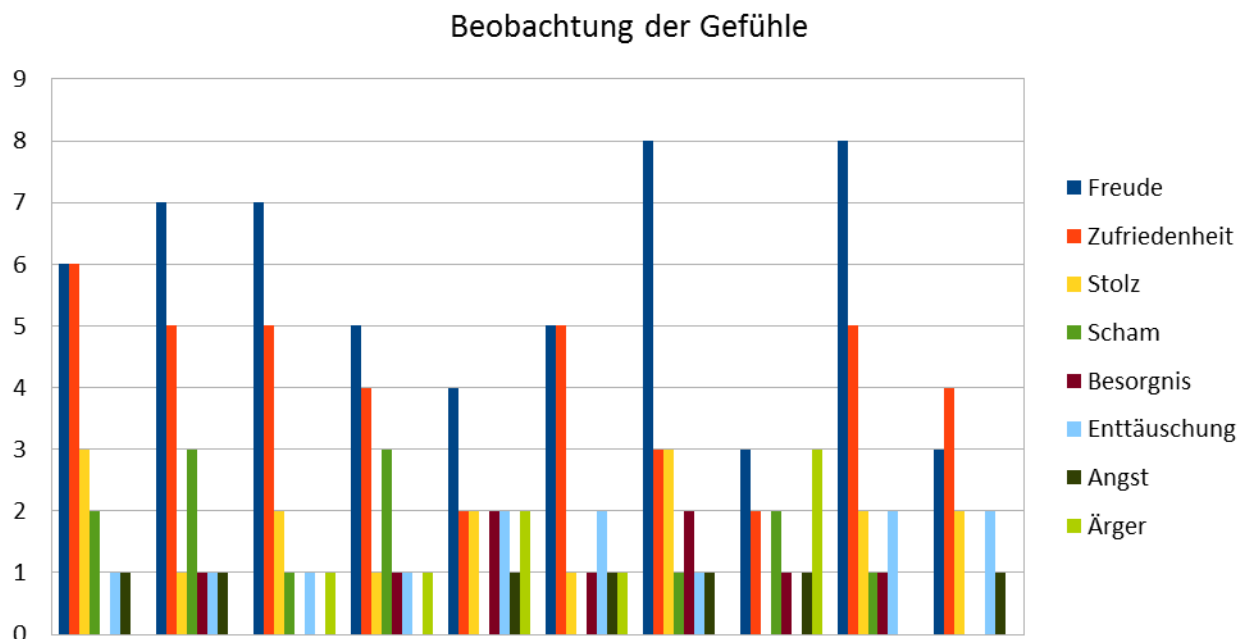


Abbildung 8, Basis: Protokollbögen 1-10

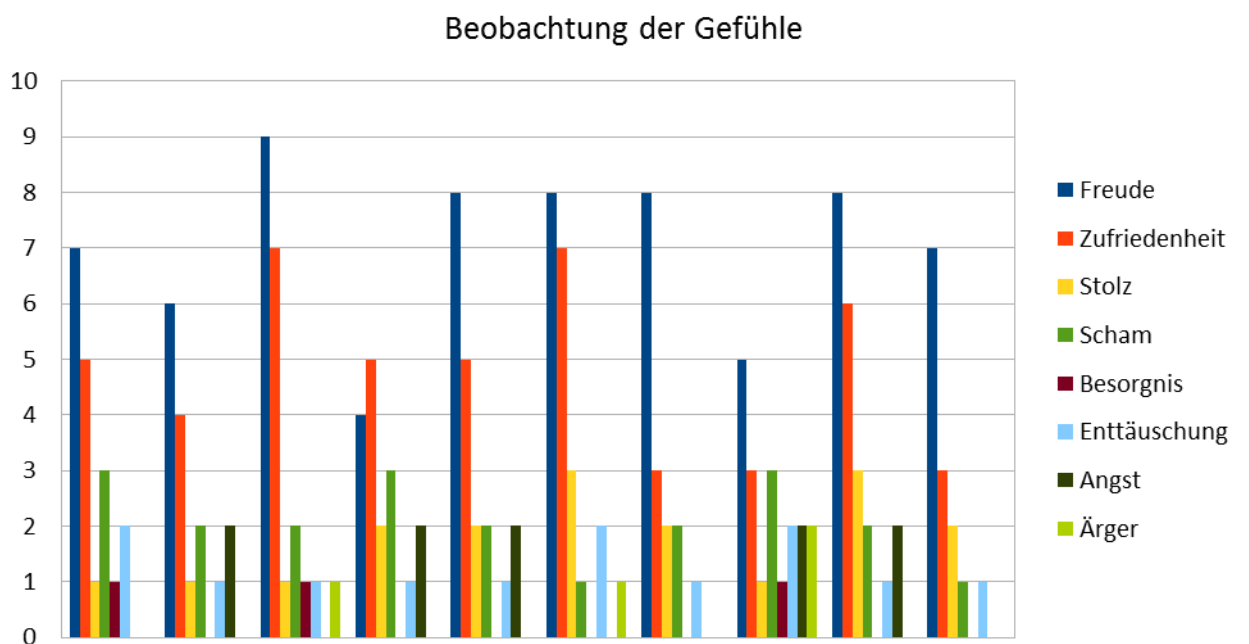


Abbildung 9, Basis: Protokollbögen 11-20

In diesen Diagrammen (Abb. 8 & Abb. 9) sind die zu beobachtenden Gefühle pro Testlauf aufgelistet.

Eine deutliche Tendenz in Richtung Freude und Zufriedenheit ist in fast allen Protokollen sehr gut zu erkennen. Auch hier fällt die achte Testung aufgrund der bereits beschriebenen Unregelmäßigkeiten stark ab.

In allen Testläufen, waren die Kinder häufig stolz ein Puzzleteil zu erhalten, haben sich aber auch je nach Fragestellung oder Aufgabe geschämt.

9.3.2 Eigenes Befinden wird durch Aktivität ausgedrückt

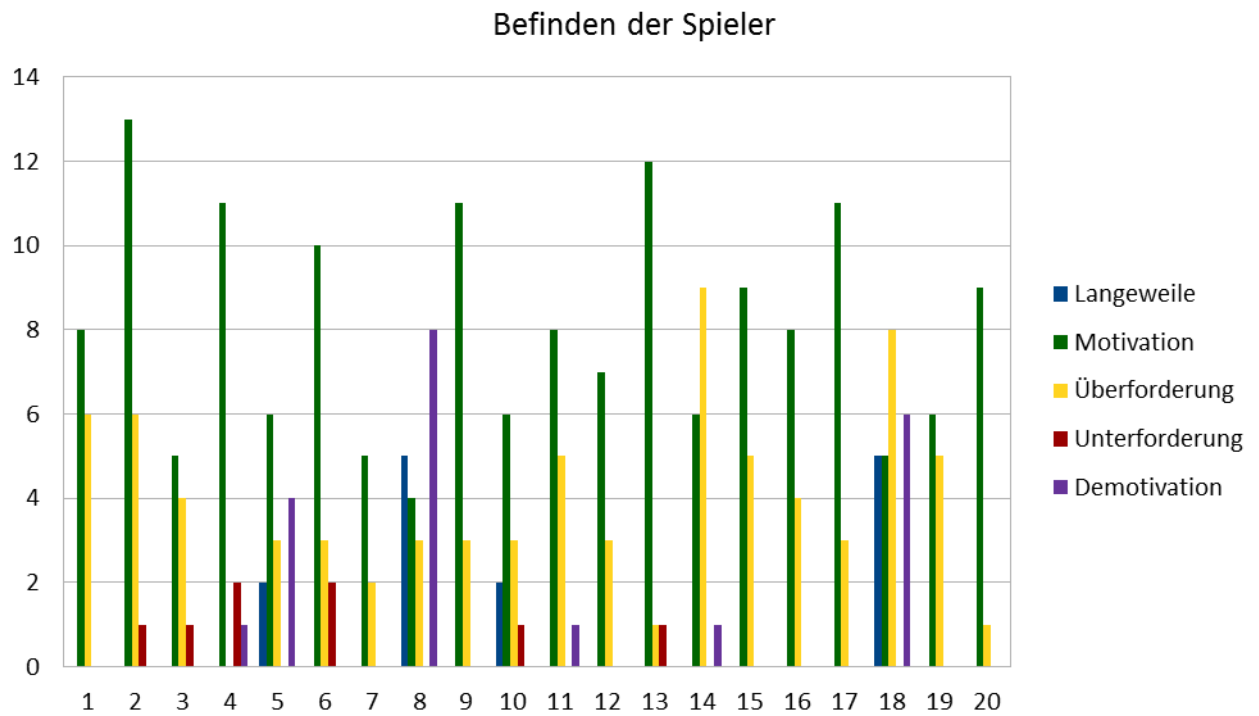


Abbildung 10, Basis: Protokollbögen 1-20

Befinden der Spieler gesamt

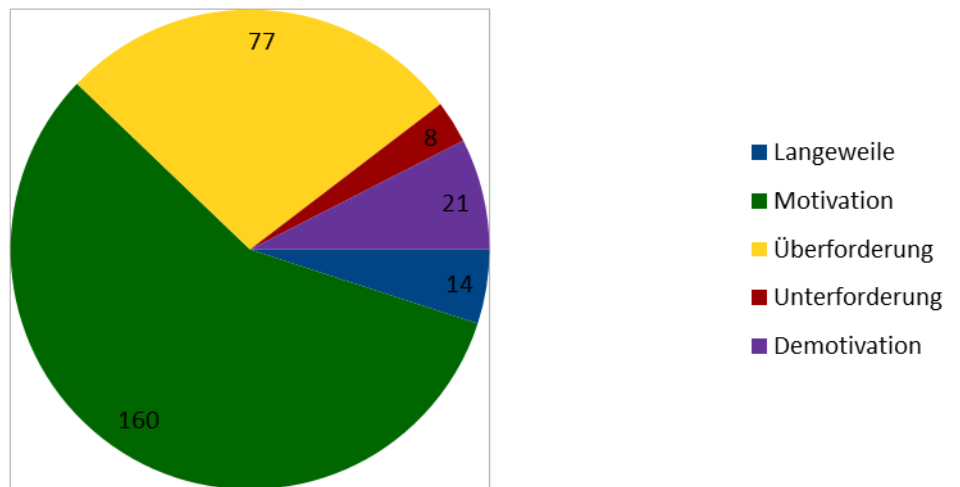


Abbildung 11, Basis: alle Protokollbögen

Die Spieler waren insgesamt hochmotiviert, deutlich wurde dies insbesondere durch eine Beharrlichkeit bei der Lösungsfindung und interessierte Nachfragen.

Überforderung war in nahezu allen Testläufen vor allem durch Entscheidungsschwierigkeiten und verhältnismäßig langes Überlegen bei der Lösungswahl zu erkennen.

Langeweile und Demotivation waren vorwiegend in den Testläufen 8 u. 18 zu beobachten.

Hier wurden Regeln übergangen, sich unabhängig vom Spiel beschäftigt (z.B. Smartphone) oder von vornherein angegeben, die Aufgabe nicht lösen zu können/zu wollen.

In einem geringen Ausmaß haben die schon älteren Spieler einen leicht unterforderten Eindruck hinterlassen.

9.4 Spielmaterial

Probleme waren zu Beginn der Testphase durch den Beta-Status des Spielmaterials zu erkennen. Spielkarten waren nicht auf Anhieb verständlich oder schlecht lesbar.

Das Spielbrett war noch unübersichtlich und der drehbare „Kompass“ nicht optimal zu handhaben.

Auch ein fehlender Karteikartenreiter hat zu den Umgang mit den Spielkarten erschwert. Durch die Weiterentwicklung des Spielmaterials konnten die genannten Probleme (bis auf eine fehlende Kartenbox) ausgeräumt werden.

10. Kritische Einschätzung der Ergebnisse

Da es zu aufwendig gewesen wäre, das Spiel während der Testphasen immer wieder abzuändern, habe ich mich entschieden, die notwendigen Veränderungsschritte abschließend in einem Fazit festzuhalten, ohne den Anspruch zu erheben, das Spiel fortwährend entsprechend der Ergebnisse zu überarbeiten bzw. zu optimieren.

In einer ersten Planung habe ich mir vorgenommen, dass Spiel in ca. vierzig Spieldurchläufen u.a. auf den Mechanismus, die Regeln, das Material, die Verstehbarkeit und den Spielspaß zu testen. In der Praxis habe ich gemerkt, dass es kaum möglich ist so viele Spieldurchläufe zu arrangieren, zumal auch ein zweiter Erwachsener hinzugezogen werden muss, um die Spielleiterrolle zu übernehmen. Allerdings habe ich den Eindruck, dass die zwanzig Durchläufe völlig ausreichend waren, um die beabsichtigten Erkenntnisse zu gewinnen. Es war schade, dass mir bei sieben von zwanzig Spieldurchläufen der Spielleiter abgesprungen ist bzw. ein Spielleiter im Voraus nicht organisiert werden konnte, so dass ich bei sieben Spieldurchläufen die Spielleitung und die Beobachterrolle übernommen habe. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Bögen, in denen ich in doppelter Funktion eingesetzt war, nicht so präzise handzuhaben waren, wie es aus der Distanz möglich war und somit feine Abweichungen in den Ergebnissen nicht ausgeschlossen werden können. Zudem konnten in diesen Fällen Unklarheiten des Spielleiters nicht notiert werden, allerdings ist davon auszugehen, dass das Spiel in diesem Bereich relativ ausgereift ist, da es bereits

mit sieben verschiedenen Spielanleitern in dreizehn Spieldurchläufen getestet ist und somit wahrscheinlich grobe Unklarheiten nicht mehr aufgetreten wären.

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass die Kinder sich hauptsächlich positiv äußerten und negative kritische Anmerkungen ihnen kaum zu entlocken waren. Dies führe ich auch auf die Rahmenbedingungen zurück, unter denen die Spieltestung stattgefunden hat: Ich denke, es lag zum einen daran, dass speziell die Kinder an der Peter Ustinov Schule sehr positiv auf intensive Betreuung reagieren und die intensive Zeit mit einem Betreuenden, unabhängig von der Aktivität, sehr genossen haben. Diese angenehm empfundene Zeit wird dann automatisch auf das Spiel projiziert. Des Weiteren haben sich die Spielleiter sehr gut in ihre Rolle eingefunden und sich intensiv mit den Regeln auseinandergesetzt. So waren sie alle sieben in der Lage einen reibungslosen Ablauf zu gestalten und die Kinder gut zu begleiten. Dies ist bei dem Spiel ein sehr entscheidender Faktor, um eine angenehme Spielatmosphäre zu erzeugen.

Im Gegensatz zur Selbstbeobachtung (in diesem Fall ein Beurteilungsbogen in Bezug auf das Spiel, in dem die Spieler möglicherweise auch ihr eigenes Erleben durch innere Gefühlsregungen und Motivation beurteilen können) handelte es sich bei diesem Vorgehen um reine Fremdbeobachtung. Beobachtet werden konnte also nur, was für den Beobachter wahrnehmbar war. Insofern kann auf alles Affektive, Motivationale oder Emotionale der Spieler nur geschlossen werden. Im Hinblick auf äußerlich wahrnehmbare Gegebenheiten werden zwar präzise Informationen geliefert, deren Bedeutung aber letztendlich nur subjektiv interpretiert werden kann. In diesem Sinne wäre eine Ergänzung eines zweiten Verfahrens, z.B. ein zusätzlicher Fragebogen der Spielteilnehmer, der mit den beobachteten Ergebnissen verglichen wird, mit Sicherheit sinnvoll und interessant gewesen (vgl. Fromm 2012, 39). Auch bei einer strukturierten Beobachtung ist es unvermeidbar, dass Subjektivität mit in das Beobachtungsprotokoll einfließt.

„Um die Beobachtung zu einer *wissenschaftlichen Methode* zu machen, müssen verschiedene Beobachter bei der Erfassung derselben sozialen Tatbestände zu den gleichen, einander nicht widersprechenden und vollständigen Beobachtungen kommen. Erst damit erhalten die Beobachtungsergebnisse den Rang wissenschaftlicher Daten; sie können als zuverlässig und gültig angesehen werden.“

(Vgl.

www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/.../Beobachtung.doc..doc, Beobachtung, 3,

verfügbar am 20.09.2015). Eine weitere sinnvolle Maßnahme wäre es, dass mehrere Beobachter gleichzeitig protokolliert hätten, so dass die Protokolle im Anschluss bei genügender Übereinstimmung zusammengefasst werden könnten. Doch auch dies war im Rahmen dieser Arbeit leider nicht umsetzbar. Ein geeignetes Aufzeichnungsverfahren wäre sicherlich auch eine Videoanalyse, um parallel ablaufende Verhaltensweisen zu erfassen. Dies habe ich aber ebenfalls im Rahmen dieses Projektes für zu aufwändig erachtet.

Zuletzt muss darauf hingewiesen werden, dass es notwendig ist, ein Spiel möglichst in unterschiedlichen Spielrunden mit unterschiedlicher Teilnehmeranzahl zu spielen, um seine Breitenwirkung besser zu erkennen.

11. Schlussfolgerung

Die Beschäftigung mit der Thematik war für mich in vielerlei Hinsicht spannend und lehrreich. Es war mir eine besonders große Freude auf so viel Interesse und Hilfsbereitschaft der Spieleautoren zu treffen. Meine Anfragen wurden in jeglicher Hinsicht sehr engagiert und ernsthaft beantwortet. Das war für mich eine einmalige Erfahrung mit einer durchweg hilfsbereiten und freundlichen Gemeinschaft. Dies gilt insbesondere für das Spielearchiv in Nürnberg und die Spielebrücke e.V. in Marburg, vertreten durch Dr. Bernward Thole, die beide ihre Spielarchive durchforstet haben, um mir brauchbares Material zu liefern oder Literaturempfehlungen zukommen zu lassen.

Auf Schwierigkeiten bin ich im Hinblick auf die Zeit gestoßen, da es galt, mich theoretisch in die Resilienz einzuarbeiten, eine Idee für ein Spiel zu konzipieren, dieses Spiel in einem langwierigen Prozess zu entwickeln und schließlich noch eine wissenschaftliche Erhebungsmethode zu entwickeln, um die Handhabbarkeit des Spiels zu testen.

Mit der intensiven Beschäftigung des Themas verändern sich natürlich auch die Ansprüche an das Endprodukt. So kann ich sagen, dass ich am Ende dieses Prozesses ein Spiel entwickelt habe, welches ich in zweierlei Hinsicht bemängeln muss: Einmal ist es mir nicht gelungen, das Thema „Wetter“ mit den inhaltlichen Kontexten verschmelzen zu lassen. Zweitens wird das Thema „Emotionen und Kognitionen“ sehr abstrakt behandelt und ich habe einige Ansätze im Kopf, wie

sich die Spieler besser mit den Situationen identifizieren könnten und so der Erlebniswert gesteigert werden könnte. Spieler wollen sich mit ihrer Rolle identifizieren. Wichtig ist also gerade bei abstrakten Inhalten dem Spiel eine Story zu unterlegen, um das Geschehen zum Leben zu erwecken. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die Grenzen des vorgestellten Spiels hinweisen: Die Inhalte des Spiels werden hauptsächlich in abstrakter Form behandelt. Auch die sogenannten „Ereigniskarten“ benennen nur mögliche Ereignisse und werden im Spiel nicht unmittelbar emotionell erfahrbar. Hier ist die Form des Rollenspiels eine wirksamere Form, um Zusammenhänge unmittelbar zu erfahren, allerdings ist dieser Bereich lediglich ein Bestandteil des gesamten Spiels.

Grundsätzlich stehen alle Regelspiele - unabhängig von der Altersgruppe - im direkten Zusammenhang mit dem Erleben von Gefühlen wie Freude, Triumph, Zorn, Ärger und Verdruss. In diesem Kontext stellte ich mir auch die Frage, ob es notwendig ist, ein resilienzförderndes Spiel zu konzipieren, wenn Erfolgserlebnisse, Umgang mit Frust usw. sowieso in allen Spielen eine Rolle spielen. Aber bei näherer Betrachtung ist mir deutlich geworden, dass es genau wie in der Kinderbuchliteratur entscheidende Diskrepanzen in Bezug auf Resilienzförderung gibt. Die Spiele auf dem Markt danach zu untersuchen, wäre sicherlich ebenfalls ein interessantes Thema. Aber in jedem Fall ist es sinnvoll, Aspekte der Resilienz innerhalb eines Spiels hervorzuheben.

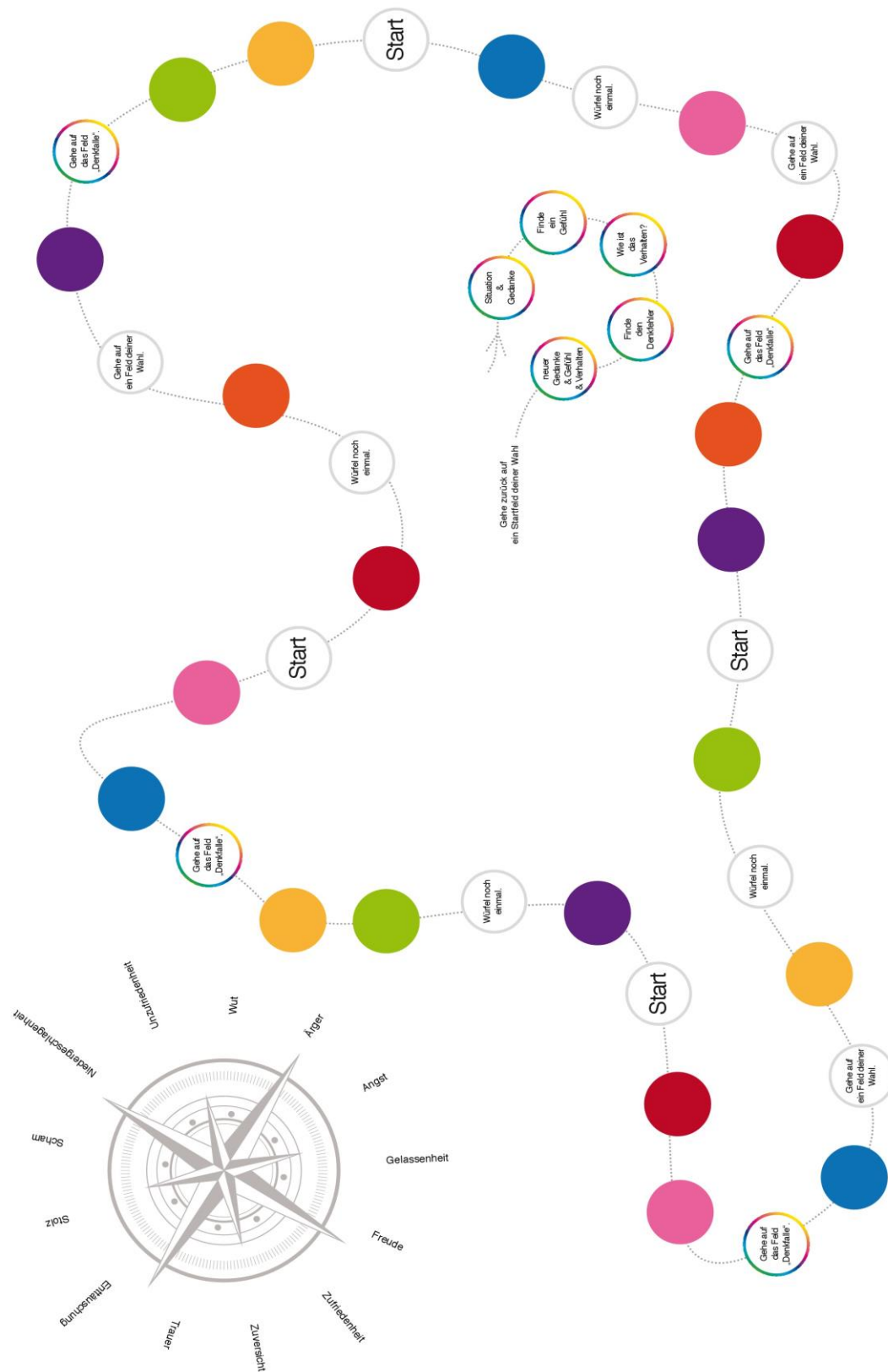
Eine weitere für mich wertvolle Erkenntnis steht im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Verhaltenstherapie. Es war schön zu erleben, dass es im Spiel um kognitive Inhalte ging, die sich, ohne dass ich das beabsichtigt hatte, mit der Basis meiner therapeutischen Arbeit decken.

Auch nach intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema blieb die Erkenntnis, dass ein Lernprozess am effektivsten in der Verbindung mit Spaß und Freude einhergeht, bestehen, und so ist es für mich auf jeden Fall gut vorstellbar, das Spiel therapeutisch einzusetzen, da es nach bisherigen Erfahrungen sehr positiv aufgenommen wurde. Allerdings würde ich bei einem nächsten Spiel darauf achten, dass die Spieler strategische Entscheidungen treffen müssten, um Spannung herzustellen, und sie sich noch näher mit ihrer Rolle identifizieren sollten. Zum Schluss möchte ich noch einmal hervorheben, dass das Spiel Anlässe für positive, aber auch Anlässe für negative Emotionen beinhaltet, wie z.B. Trauer über eine erkannte Beziehungsdynamik oder einen misslungenen

Spielzug. Hier stehen die Anlässe für positive Emotionen auch immer im direkten Zusammenhang mit dem Spielleiter. Diesbezüglich fällt mir ein Satz von Thole ein: „In der Hand eines fähigen Lehrers oder Erziehers und in einer spielgünstigen Rahmensituation kann so ziemlich jedes Produkt ein Bildungsmittel sein.“ (Vgl. Thole 1995, 158 in Wessel & Gesing).

Anhang

Anhang 1 – Spielbrettdarstellung



Anhang 2 – Beispiele - Aufgabenkarten Gefühlsfunktionen

Lina ist alleine zu Hause und erledigt ihre Hausaufgaben. Sie beschließt sich etwas zu trinken zu holen. Als sie die Küchentür öffnet sieht sie, dass der Küchentisch Feuer gefangen hat. Sie rennt aus der Wohnung, um Hilfe zu holen.

Was fühlt Lina in dieser Situation?

Das gesuchte Gefühl bereitet uns darauf vor, die Situation aufmerksam auf mögliche Gefahren zu untersuchen, zu fliehen oder sie zu vermeiden.

Max ist mit seinen Freunden unterwegs. Sie treffen auf eine herumstehende Gruppe von Mädchen und ein Kumpel fordert ihn auf hinzulaufen und ihnen den Rock hochzuziehen.

Welches Gefühl ist in der Situation angemessen?

Das gesuchte Gefühl ist wichtig, weil es das Einhalten der sozialen Regeln sichert und eine Person damit davor schützt, aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden.

Sophie ist gestern auf dem Nachhauseweg von einem Schüler bedroht worden. Für das nächste Mal hat sie sich fest vorgenommen, sich gegen ihn zu wehren. Auf dem Weg zur Schule erblickt sie ihn schon von Weiten.

Welches Gefühl ist für Sophie in dieser Situation hilfreich? Das gesuchte Gefühl bereitet den Körper auf Kampf und Auseinandersetzung vor, letztlich auch mit dem Ziel, sich vor dem Verhalten anderer zu schützen bzw. eigene Ziele und Vorstellungen gegenüber anderen durchzusetzen.

Gefühlskarten - Beispiele

Freude

Zuversicht

Stolz

Scham

Zufriedenheit

Denkfallen – Aufgabenkarten - Beispiele

Lina hat heute ein Referat im Biologieunterricht gehalten. Zwischendurch hat sie sich kurz verhaspelt. Nachdem sie mit ihrem Vortrag fertig ist, denkt sie sich:
„Oh Mann war ich schlecht. Was bin ich nur für eine Versagerin.“
Wie fühlt sie sich? Wie verhält sie sich dann?

In welche Denkfalle ist Lina getappt?

Helfe Lina einen hilfreichen Gedanken zu finden.

Hinweis: Es gibt nicht nur gut oder schlecht, sondern auch Zwischenstufen.

Wie würde sie sich mit ihrem neuen Gedanken fühlen und verhalten?

Bens Eltern erklären ihm während des Essens, dass sein Bruder schon älter ist und deswegen mit auf die Ferienfreizeit darf. Er darf nicht mit, weil er noch zu jung ist. Er denkt sich: „Das ist gemein. Mein Bruder darf alles. Ich darf nie etwas.“ Wie fühlt er sich? Wie verhält er sich dann?

In welche Denkfalle ist Ben getappt?

Helfe Ben einen hilfreichen Gedanken zu finden.

Hinweis: Ersetze immer durch oft, nie durch selten usw.

Wie würde er sich mit seinem neuen Gedanken fühlen und verhalten?

Fortsetzung – Denkfallen - Beispiele

Gedankenlesen

„Ich weiß, was die anderen denken.“

Katastrophisierung

„Ich weiß es schon jetzt, es wird auf jeden Fall eine Katastrophe.“

Personalisieren

„Das ist meine Schuld.“

Ursachen verdrehen

*„Ich kann nichts dafür.
Die anderen sind schuld.“*

Nicht Können

„Das kann ich sowieso nicht.“

Gefühle wahrnehmen und benennen - Beispiele

„Mensch Max, jetzt konnte ich zum dritten Mal nicht ausreden.“

In dieser Aussage stecken ein **Gefühl** und ein **Wunsch**. Formuliere den Satz so um, dass beides darin vorkommt.

„Ich bin [*Gefühl*], weil ich [*Wunsch*]!“

Marie sagt zu Ihrer Freundin: „Du hast mich letzte Woche überhaupt nicht besucht!“

In dieser Aussage stecken ein **Gefühl** und ein **Wunsch**. Formuliere den Satz so um, dass beides darin vorkommt.

„Ich bin [*Gefühl*], weil ich [*Wunsch*]!“

Marie sagt zu Lina: „Immer wenn wir uns treffen, ist Deine Cousine auch dabei.“

In dieser Aussage stecken ein **Gefühl** und ein **Wunsch**. Formuliere den Satz so um, dass beides darin vorkommt.

„Ich bin [*Gefühl*], weil ich [*Wunsch*]!“

Gefühlsrad

Drehe das Gefühlsrad und ordne das angezeigte
Gefühl einem Gesicht der Fototafel zu.

Du hast zwei Versuche,
das richtige Gesicht zu erkennen.

Beantworte zusätzlich die Frage
„Was könnte das Kind gerade erlebt haben?“

Provokationstest – Aufgabenkarte - Beispiele



Es regnet, es regnet,
der Kuckuck wird nass;
bunt werden die Blumen,
und grün wird das Gras.
Mairegen bringt Segen.
Heraus aus dem Haus!
Steig schnell in die Kutsche,
gleich fahren wir aus.

(Volkslied)



Versuche Deinen Mitspieler zu provozieren,
indem Du ihn ablenkst oder zum Lachen bringst.
Du darfst dabei keine Schimpfwörter benutzen
und ihn nicht berühren! Mit folgenden Kommentaren
kannst Du versuchen ihn zu stören:

- Du hast vergessen auszuatmen!
- Sitzen wir im Trockenen?
- Du stotterst ja!
- Was hast Du gerade gesagt?
- Das versteht doch kein Mensch!



Versuche Deinen Mitspieler zu provozieren,
indem Du ihn ablenkst oder zum Lachen bringst.
Du darfst dabei keine Schimpfwörter benutzen und
ihn nicht berühren! Mit folgenden Kommentaren
kannst Du versuchen ihn zu stören:

- Sag ihm, dass er die Aufgabe falsch verstanden
hat und rückwärts zählen sollte, und nicht vorwärts
- Zähle ganz durcheinander die Zahlen bis 10 auf

Rollenspiele – Aufgabenkarten – Beispiele

Eine Freundin hat Dich zu sich nach Hause eingeladen. Sie spielt auf ihrem neuen Tablet und lässt Dich nicht dran. Auf Deine Bitte, auch mal spielen zu dürfen, hat sie bereits zweimal gesagt: „Gleich. Jetzt will ich noch.“

Erkläre Deiner Freundin, dass es Dich langweilt, nur zuzuschauen. Schlag vor, dass ihr euch abwechselt, oder etwas anderes macht, was besser zu zweit geht.

Überlege, wie Du Dich fühlst und denk daran, wenn Du Deine Gefühle nicht mitteilst, weiß Deine Freundin nicht was Du möchtest.

Du hast die Matheaufgaben heute nicht verstanden. Dein Freund ist gut in Mathe. Du bist besorgt, weil ihr nächsten Montag eine Mathearbeit schreibt. Neulich hast Du Deinem Freund bei den Deutschhausaufgaben geholfen.

Schildere ihm Deine Situation und bitte ihn, Dir die Aufgaben zu erklären. Verabrede mit ihm, wann und wo er Dir die Aufgaben erklärt.

Auf dem Basketballplatz siehst Du Kinder/Jugendliche zusammen spielen. Darunter ist auch Dein Freund/ Deine Freundin. Als Du näher kommst, um mitzuspielen, ruft eins der anderen Kinder: „Was willst Du denn hier, Du Weichnudel? Hau bloß ab.“

Schau das Kind an und sag ihm, dass Dich seine Sprüche nicht interessieren. Sag ihm, dass Du spielen kannst, wo Du willst.

Dein Gedanke: „Es ist mein Recht hier zu spielen.“

Sätze vollenden – Aufgabenkarten – Beispiele

Vollende den Satz positiv:

Ich vertraue darauf, dass ...

Vollende den Satz positiv:

Wenn ich mich kraftlos fühle, kann ich ...

Vollende den Satz positiv:

So schlimm wird's schon nicht, das gilt auch für ...

SUA – Spielkarten – Beispiele

Selbstsicher, unsicher oder aggressiv?

Sophie hat Marie zu sich eingeladen. Es ist eine Stunde nach der verabredeten Zeit und Marie ist noch nicht gekommen.

Sophie wartet und denkt sich: „Immer werde ich versetzt. Mit mir verabredet sich niemand gerne!“

Selbstsicher, unsicher oder aggressiv?

Auf dem Schulhof spielen einige Schüler Fußball und Max möchte gerne mitspielen.

Er denkt sich, dass es gemein ist, dass ihn niemand gefragt hat, ob er mitspielen will und bringt aus Rache ein paar fiese Sprüche über die anderen Kinder.

Selbstsicher, unsicher oder aggressiv?

In der Pause drängeln sich beim Bäcker einige Kinder immer vor.

Ben sagt laut und bestimmt: „Jetzt bin ich aber dran, weil ich zuerst hier war!“

Wetterbericht – Aufgabenkarten

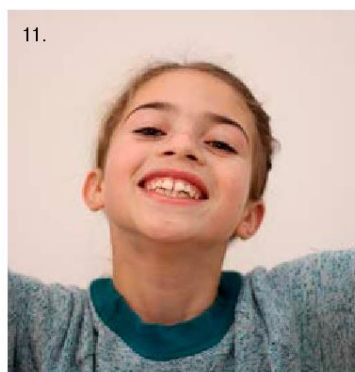
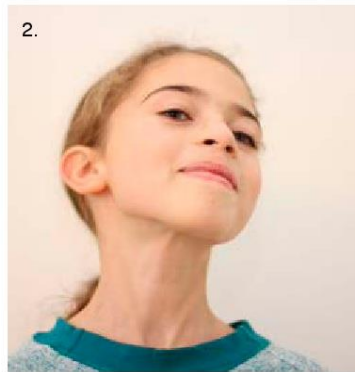
Wetterbericht

Heute ist es überwiegend sonnig. Über die Westhälfte ziehen zeitweise hohe Wolkenfelder hinweg. Nachmittags bilden sich vor allem über den Bergen ein paar lockere Quellwolken. Es bleibt trocken. Mit Höchstwerten zwischen 19 Grad im Nordosten und rund 25 Grad am Rhein und seinen Nebenflüssen wird es spürbar wärmer. Der Wind weht zumeist schwach aus Südost.

Erkenne die Stimmungslage

Ein anderer Spieler bestimmt ohne Dein Wissen ein Gefühl. Er liest Dir in dieser Gefühlsstimmung einen Wetterbericht vor. Du hast drei Versuche das richtige Gefühl zu erraten.

Anhang 3 – Fototafel (Gefühlsrad)



Anhang 4 - Spielregeln

Windstärke 7

Ein wetterfühliges Spiel für 2 – 4 Spieler von 11 – 16 Jahren

Spieldauer: ca. 45 Minuten

Es geht darum, Kinder und Jugendliche mit verschiedensten Herausforderungen des Alltags - aus den Bereichen Freizeit, Familie und Schule - zu konfrontieren und sie im Umgang mit ihnen zu stärken. Die Aufgabenstellungen beziehen sich auf die Förderung der „Sieben Resilienzfaktoren“. Das Spiel soll dazu verhelfen alltägliche Situationen auch im „echten Leben“ – vor allem im Hinblick auf den Umgang mit eigenen Gefühlen - besser zu meistern.

Inhalt:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• 1 Spielplan• 1 Gefühlsrad• 4 Spielfiguren• 1 Würfel• 1 Kartenhalter• 4 Puzzlerahmen• 28 Puzzleteile• 1 Fototafel• 1 Kartenbox• 8 Trennkarten• 1 Lösungstafel• 13 Gefühlskarten | <ul style="list-style-type: none">• 27 Aufgabenkarten zu „Achtung Denkallee“• 8 Denkkartenkarten• 14 rosa Karten• 10 grüne Karten• 10 orangene Karten + eine Fototafel• 11 gelbe Karten• 16 lila Karten• 14 rote Karten• 13 blaue Karten |
|---|--|

Ziel des Spiels:

Ziel ist es, aus sieben farblich verschiedenen Aufgabenbereichen jeweils ein Puzzleteil zu erspielen, um den eigenen Puzzlerahmen zu vervollständigen. Zusätzlich darf der Aufgabenbereich „Denkallee“ aufgesucht werden, um Puzzleteile nach Wahl zu sammeln. Wer sich als Erster alle Puzzleteile erspielt hat, hat gewonnen und das Spiel ist beendet.

Bevor es losgeht:

1. Jeder Spieler erhält einen leeren Puzzlerahmen.
2. Die gewählten Spielfiguren werden jeweils auf ein freies Startfeld gestellt.
3. Die Karten „Denkfallen“ werden am Spielplanrand für alle sichtbar ausgelegt.
4. Das Gefühlsrad wird auf dem Spielplan ausgelegt.
5. Die Aufgabenkarten befinden sich farblich sortiert in der Kartenbox des Spielers.
6. Neben dem Spielplan liegen ein Stapel mit den Gefühlskarten und ein Stapel mit den Aufgabenkarten zu „Achtung Denkallee“.

Die Rolle des Spielers während des Spiels:

- Grundsätzlich darf der Spieler mitspielen. Während des Spiels hat er die Rolle:
- Die entsprechende Aufgabenkarte (immer die oberste eines Aufgabenbereichs) für den Spieler aufzunehmen,
 - sie für alle sichtbar im Kartenhalter aufzustellen,
 - den Karteninhalt (mitsamt den Lösungshinweisen) vorzulesen,
 - nach gegebener Antwort des Spielers, je nach Karte, die Lösung anhand der Lupe zu überprüfen,
 - dann kommt die gespielte Karte an hinterste Stelle in die Kartenbox zurück.

Bei einigen Aufgabenstellungen ist ein Gegenpart erforderlich. Auch diese Rolle ist grundsätzlich vom Spieler auszufüllen, es sei denn, es findet sich ein freiwilliger zweiter Spieler, der die Rolle gewissenhaft übernimmt.

Für einen konstruktiven Spielverlauf ist es notwendig, dass der Spieler die einzelnen Spieler einschätzen kann, ggf. die Aufgabeninhalte vertieft, um sie angemessen zu unterstützen und zu motivieren und ihnen bei der Bewältigung der Aufgaben ein gutes Gefühl vermittelt.

Bei den Aufgabenbereichen, für die es keine vorgefertigte Lösung gibt, hat der Spieler zu ermitteln, ob der Spieler die Aufgabe erfolgreich gelöst hat. Ist dies der Fall, händigt er ihm sein erspieltes Puzzleteil aus.

Spielablauf:

Der jüngste Spieler beginnt. Im Uhrzeigersinn geht es weiter.

Die Spieler bewegen ihre Figuren durch Würfeln über den Spielplan. Sie versuchen insgesamt sieben Aufgaben zu lösen, um sich am Ende jedes der sieben Puzzleteile erspielt zu haben. Jede Farbe beinhaltet einen anderen Aufgabenbereich.

Die Spieler können frei wählen, in welcher Reihenfolge sie die Felder ansteuern. Sie dürfen sich auch rückwärts bewegen (während eines Spielzugs nur in eine Richtung). Bereits besetzte Felder dürfen ebenfalls aufgesucht werden.

Da jede Farbe bzw. jedes Puzzleteil nur einmal erspielt werden darf, ist es notwendig, entweder jedes der sieben farblich gekennzeichneten Felder einmal aufzusuchen oder in den zentral angelegten Aufgabenbereich „Achtung Denkmale“ zu gelangen. Dort kann ein Spieler nach gelöster Aufgabe jedes Puzzleteil frei wählen. Dieser Bereich darf beliebig oft aufgesucht werden.

Landet ein Spieler wiederholt auf einem farblich gleichen Feld und hat er das entsprechende Puzzleteil bereits erspielt, ist sein Spielzug damit beendet.

Wenn der Spieler eine Aufgabenstellung nicht lösen kann oder will, ist sein Spielzug beendet und er muss die nächste Gelegenheit nutzen, sich das entsprechende Puzzleteil zu erspielen.

Auf einigen Feldern stehen Hinweise, wohin sich die Spielerfigur bewegen darf. Bei „Gehe auf ein Feld deiner Wahl“ darf auch die Denkmale aufgesucht werden. Auf den Feldern „Start“ passiert nichts.

Alle Gefühle, die innerhalb der Aufgabenstellungen relevant sind, sind auf dem Spielbrett rund um den Kompass integriert, damit die Spieler eine Möglichkeit haben, sich zu orientieren.

Das Spiel setzt sich im Wesentlichen aus acht verschiedenen Aufgabenbereichen zusammen. Es wird immer eine Aufgabenkarte entsprechend des farblich angeordneten Feldes gezogen. Gelangt man bspw. durch einen Wurf auf ein rotes Feld, wird eine rote Aufgabenkarte gespielt. Und so werden die einzelnen Aufgabenbereiche gespielt:

1. Orange - Resilienzfaktor „Empathie“ – In diesem Bereich wird je nach Ziehung der obersten Karte entweder die Aufgabe „Gefühlsrad“ oder „Wetterbericht“ gespielt:

„Gefühlsrad“ (Material: orangene Aufgabenkarte & Fototafel)

Die zugehörige Karte wird vom Spielleiter vorgelesen und für alle sichtbar in den Kartenhalter gestellt. Die Aufgabe ist der entsprechenden Karte zu entnehmen. Erhält der Spieler innerhalb von zwei Versuchen das richtige Gesicht, erhält er ein oranges Puzzleteil. Die richtige Antwort kann auf der Rückseite der Fototafel überprüft werden. (Beispielkarte)

„Wetterbericht“ (Material: orangene Aufgabenkarte mit Vor- und Rückseite)

Die Karte wird vom Spielleiter vorgelesen. Dann wird geklärt, ob ein Mitspieler den Wetterbericht auf der Kartenrückseite vorliest, sonst übernimmt dies der Spielleiter. Der Vorleser wählt anhand der Gefühlskarten verdeckt ein Gefühl aus und liest den Text in der gewählten Gefühlsstimmung vor. Der ratende Spieler hat drei Versuche, um das richtige Gefühl zu benennen und ein oranges Puzzleteil zu gewinnen. (Beispielkarte)

(Wird zu zweit gespielt und hat der Spielleiter selbst diese Aufgabe zu erfüllen, wird automatisch der Mitspieler zum Vorleser).

2. Gelb – Resilienzfaktor „Emotionssteuerung“ - Funktionen von Gefühlen zuordnen (Material: gelbe Aufgabenkarte mit Lösung auf der Rückseite, zur Orientierung dienen die Gefühle rund um den Kompass)

Der Spielleiter liest die Karte mit dem angegebenen Hinweis zur Erleichterung der Lösungssuche vor und stellt sie für alle sichtbar in den Kartenhalter. Die richtige Antwort entnimmt der Spielleiter der Rückseite der Karte und übergibt dem Spieler ggf. ein gelbes Puzzleteil. (Beispielkarte)

3. Grün – Resilienzfaktor „Kausalanalyse“ – Gefühle wahrnehmen und benennen (Material: grüne Aufgabenkarte – Hinweis: Es gibt keine vorgefertigte Lösung, zur Orientierung dienen die Gefühle rund um den Kompass)

Die Karte wird vom Spielleiter vorgelesen und für alle sichtbar in den Kartenhalter gestellt. Der Spieler darf ein passendes Gefühl und einen passenden Wunsch frei formulieren. Schafft es der Spieler den Satz entsprechend der Aufgabe zu formulieren, erhält er durch den Spielleiter ein grünes Puzzleteil. (Beispielkarte)

4. Rosa – Resilienzfaktor „Selbstwirksamkeit“ - Unterscheidung in selbstsichere, unsichere und aggressive Verhaltensweisen (Material: rosa Aufgabenkarte mit Lösung auf der Rückseite)

Der Spielleiter liest die Karte vor und stellt sie für alle sichtbar in den Kartenhalter. Der Spieler muss das beschriebene Verhalten einer selbstsicheren, unsicheren oder aggressiven Verhaltensweise zuordnen. Die richtige Antwort entnimmt der Spielleiter der Rückseite der Karte und übergibt dem Spieler ggf. ein gelbes Puzzleteil.

5. Lila – Resilienzfaktor „Optimismus“ - Satzanfänge vollenden (Material: lila Aufgabenkarte – Hinweis: Es gibt keine vorgefertigte Lösung)

Der Spielleiter liest von der Karte den angefangenen Satz vor. Der Spieler erhält die Aufgabe, diesen mit einem für ihn schönen oder positiven Inhalt fortzuführen. In diesem Fall gibt es keine falsche oder richtige Antwort. Der Spieler sollte ermuntert werden frei zu formulieren.

6. Rot – Resilienzfaktor „Zielorientierung“ – Rollenspiele (Material: rote Aufgabenkarte – Hinweis: Es gibt keine vorgefertigte Lösung)

Der Spielleiter liest von der Karte eine Situation ab, in der es darum geht „Rechte durchzusetzen oder Gefühle zu benennen“ und stellt sie für alle sichtbar in den Kartenhalter. Der Spieler muss sich in die Rolle des fiktiven Kindes versetzen und die Situation mit Hilfe einer vorgegebenen Instruktion nachspielen. Dabei kann er sich auch frei im Raum bewegen. Der Spielleiter übernimmt die Rolle des Gegenparts, ggf. kann diese Rolle auch einer der anderen Spieler übernehmen. Solange der Spieler diese Aufgabe nicht verweigert, hat er sie gelöst und erhält ein rotes Puzzleteil. Insbesondere Spielern, denen diese Aufgabe schwer fällt, sollten vom Spielleiter nicht zu stark herausgefordert, sondern ihre Stärken im Nachhinein betont werden.

7. Blau – Resilienzfaktor „Impulskontrolle“ – Provokationstest (Material: blaue Aufgabenkarte mit Vor- und ggf. Rückseite & zugehörige Provokationskarte – zugehörige Karten sind anhand der Symbole erkennbar)

Der Spielleiter liest die Aufgabe vor und übergibt sie dem entsprechenden Spieler. Aufgabe ist es, eine Rechenaufgabe zu lösen oder ein Gedicht – abhängig von der aufgenommenen Karte – von der Rückseite abzulesen. Hier sollte der Spielleiter ggf. von der Zufallsziehung (oberste Karte) absehen und den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung angemessen auf das Kind bezogen wählen. Der Spielleiter bzw. ein

MitSpieler erhält die zugehörige Instruktionskarte, auf der seine Rolle als Provokateur beschrieben ist. Das blaue Puzzleteil ist erspielt, wenn der Spieler während des gesamten Vorgangs des Kartenablesens nicht hörbar gelaicht hat oder anderweitig auf seine MitSpieler reagiert hat. (Beispielkarten)

8. Bunt – impliziert jeden Resilienzfaktor – „Achtung Denkfalle“ (Material: bunte Aufgabenkarte mit Lösung auf der Rückseite & Denkfällen am Spielplanrand & Gefühlskarten)

Im Kern geht es bei diesen Aufgaben darum, dysfunktionale Gedanken zu erkennen und zu erleben, dass sie veränderbar sind und somit auch die Gefühle und Reaktionen beeinflussen können.

Die Spielfigur startet auf dem ersten der fünf Felder „Situation und Gedanke“. Der Spielleiter liest die Karte schrittweise vor, zunächst

1. die beschriebene Situation und den daraus hervorgehenden Gedanken des fiktiven Kindes.

Die Karte wird für alle sichtbar in den Kartenhalter gestellt.

Dann durchläuft der Spieler die weiteren vier Aufgabefelder, ohne Würfel, in vier Schritten:

2. Der Spielleiter fordert den Spieler auf, seine Figur auf das Feld „Finde ein Gefühl“ vorzurücken und ein naheliegendes Gefühl, das im direkten Zusammenhang mit dem beschriebenen Gedanken des fiktiven Kindes steht, zu benennen. Der Spieler wählt aus den Gefühlskarten frei ein passendes Gefühl aus und stellt es ebenfalls in den Kartenhalter – da Gefühle individuell sind, gibt es an dieser Stelle keine vorgefertigte Lösung. Der nächste Schritt:

3. Der Spielleiter fordert den Spieler auf, seine Figur auf das nächste Feld „Wie ist das Verhalten?“ vorzurücken und ein passendes Verhalten (im Zusammenhang mit beschriebenen Gedanken und gewähltem Gefühl) des fiktiven Kindes zu benennen – auch hier steht es dem Spieler zu frei zu formulieren, ggf. sollte der Spielleiter den Spieler unterstützen. Es gibt an dieser Stelle keine vorgefertigte Lösung. Der nächste Schritt:

4. Der Spielleiter fordert den Spieler auf, seine Figur auf das nächste Feld „Denkfalle“ vorzurücken. Seine Aufgabe ist es, den Denkfehler des fiktiven Kindes anhand „der Denkfälle“ am Spielfeldrand eindeutig zu identifizieren. Hier muss der Spielleiter

die Lösung des Spielers überprüfen und ggf. mit dem Spieler gemeinsam die zutreffende Lösung erarbeiten. Der nächste Schritt:

5. Der Spielleiter fordert den Spieler auf, seine Figur auf das Feld „neuer Gedanke & neues Gefühl & neues Verhalten“ vorzurücken und einen neuen Gedanken, unter Berücksichtigung der Vermeidung des Denkfehlers in Bezug auf die dargestellte Situation zu formulieren und das daraus hervorgehende entsprechende neue Gefühl und Verhalten zu benennen.

Die Aufgabe „Achtung Denkfalle“ ist die umfangreichste, dafür kann sich hier der Spieler ein Puzzleteil seiner Wahl erspielen.

Damit ist der Spielzug beendet und der Spieler darf auf ein Startfeld seiner Wahl zurück.

Windstärke 7, Januar 2016

Autor: Luise Eichhorn | Gestaltung: Nicole Kellmann, Pim Rakers | Fotos: Jens Hartmann

Anhang 5 – Beobachtungsprotokoll

Protokollbogen zur Spielebeurteilung des Spiels „Windstärke 7“

Thema: Beobachtung der Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und des Spaßfaktors des Spiels „Windstärke 7“.

Protokollnr.: _____

Datum: _____

Beobachterin: _____

Ort: _____

Anzahl der Spielteilnehmer: _____

Name des Spielleiters: _____

Alter der Kinder: _____

Verständnis des Spiels/Beeinträchtigung des Spielablaufs				
Spielziel erreichbar?/Spielregeln verständlich?	Nachdem der Spielleiter die Spielregeln gelesen hat, kann er ohne weitere Fragen losspielen? Ggf. offene Fragen notieren:	Ja	Nein	
Das Spielziel wurde innerhalb ca. 60 Minuten erreicht?	Spielzeit:	Spielzüge, in denen es möglich war ein Symbol zu sammeln (Strichliste):	Spielzüge, in denen es nicht möglich war, ein Symbol zu sammeln (Strichliste):	Anzahl der Spielzüge insgesamt:
Ein Spieler gewinnt das Spiel, während andere Spieler erst wenige Symbole gesammelt haben?	Anzahl der Symbole des Spielers 1 zum Zeitpunkt des gewonnenen Spiels:	Anzahl der Symbole des Spielers 2 zum Zeitpunkt des gewonnenen Spiels:	Anzahl der Symbole des Spielleiters zum Zeitpunkt des gewonnenen Spiels:	
Das Spielziel wird aufgrund zu weniger Spielzüge (unter 35) innerhalb 60 Minuten nicht erreicht, wegen...				
... Unterbrechungen durch äußere Einflüsse.	1. 2.			

Art der Störungsquelle notieren, wenn Störung über drei Minuten hinausgeht	3.		
... Unklarheiten seitens der Mitspieler in Bezug auf den Spielablauf oder den Aufgabeninhalt einer Karte	Frage notieren: 1. 2. 3. 4. 5.	Zeit notieren, wenn Verständnisklärung über 3 Minuten hinausgeht: 1. 2. 3. 4. 5.	Unklarheit kann durch den Spielanleiter nicht geklärt werden. Problem notieren: 1. 2. 3. 4. 5.
... Unklarheiten seitens des Spielanleiters.	Fragen im Zusammenhang mit Unklarheiten notieren: 1. 2. 3. 4. 5.	Zeit notieren, wenn Verständnisklärung über 3 Minuten hinausgeht: 1. 2. 3. 4. 5.	Spielleiter kann Unklarheiten auch durch „Spielregeln“ nicht lösen. Problem notieren: 1. 2. 3. 4. 5.
Klares Spielziel?	Spieler 1 Strichliste	Spieler 2 Strichliste	Spielanleiter Strichliste
Spieler nutzt die Möglichkeit nicht, ein zielführendes Feld aufzusuchen			

Beobachtung der Verhaltensweisen	Beobachtbare Gefühle durch Psychomotorik (Mimik, Gestik, Körperbewegung) (ohne interaktive Absicht)	
Beobachtung der Befindlichkeit	Spieler 1 Strichliste	Spieler 2 Strichliste
Freude		
Zufriedenheit		
Stolz		
Scham		
Besorgnis		
Enttäuschung		
Angst		
Ärger		
Eigenes Befinden wird durch Aktivität ausgedrückt	Spieler 1 Strichliste	Spieler 2 Strichliste
Langeweile		
beschäftigt sich unabhängig vom Spiel		
Gähnt, legt Kopf auf den Tisch		
Sprachliche Äußerung im Sinne von „langweilig“		
Motivation		
bleibt beharrlich bei Lösungsfindung		
stellt interessierte Nachfragen		
stellt etwas in Frage		

Sprachliche Äußerung im Sinne von „motiviert“			
Überforderung			
Entscheidungsschwierigkeiten, überlegt lange bei der Lösungswahl			
Resigniert schnell bei Aufgabenstellung			
Sprachliche Äußerung im Sinne von „überfordert“			
Unterforderung			
Zeigt Ungeduld, durch stöhnen, Augen verdrehen, auffällige motorische Unruhe			
Sprachliche Äußerung im Sinne von „unterfordert“			
Demotivation			
übergeht Regeln bzw. akzeptiert sie nicht			
Gibt von vornherein an, Aufgabe nicht lösen zu können			
Spieler lässt sich schnell ablenken			
Sprachliche Äußerung im Sinne von „demotiviert“			
Spielmaterial			
Handhabbarkeit des Materials	Probleme der visuellen Erfassung (Karten, Spielbrett,	Spielleiter hat Schwierigkeiten entsprechendes	Sonstiges

4

	sonstiges Spielmaterial)	Material rauszusuchen	
Probleme notieren:			

Literatur

Ahrens-Eipper, S. & Leplow, B. (2004). Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag

Aichinger, A. (2011). Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama Band 2. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften

Beck, N., Cäsar, S. & Leonhardt, B. (2007). Training sozialer Fertigkeiten von Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren. TSF (8 – 12). (2. Auflage). Tübingen: dgvt Verlag

Berg, F. (2014). Übungsbuch Resilienz. 50 praktische Übungen, die der Seele helfen, vom Trauma zu heilen. Paderborn: Jungfermann Verlag

Berking, M. (2015). Training emotionaler Kompetenzen. (3. neu bearbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Blötz, U. (Hg.). (2015). Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015. (5. neu bearbeitete Auflage). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG/Bundesinstitut für Berufsbildung

Casasola Merkle, M.-A., Conrad, C., Friese, F. Meyer, A., Poehl, H. & Wetter, A. (Hg.). (2006, März). Spiele entwickeln. Dokumentation der 1. Deutschen Spieleautorentage in Weilburg/Hessen. Zusammenfassung aller Vorträge und Workshops.

Eckhardt, J. (2005). Kinder und Trauma: Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Engelmann, B. (2014). Resilienz. Therapie-Tools. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Fromm, M. (2012). Beobachtung. Anleitung und Übung. Norderstedt: Books on Demand GmbH

Görlitz, G. (2011). Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Erlebnisorientierte Übungen und Materialien. (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Huizinga, J. (2004). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Kienbaum, J. & Schuhrke B. (2010). Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Liebertz, C. (2015). Das Schatzbuch der Herzensbildung. Grundlagen, Methoden und Spiele zur emotionalen Intelligenz. (Hrsg. von der Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V.). (8. Auflage). München: Don Bosco Medien GmbH

Martin, E. & Wawrinowski, U. (2006). Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. (5. Auflage). Weinheim, München: Juventa Verlag

Mogel, H. (2008). Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. (3. neu bearbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Verlag

Mourlane, D. (2014). Resilienz. Die unentdeckte Fähigkeit der wirklich Erfolgreichen. (6. Auflage). Göttingen: Business Village GmbH

Pfingsten, U. (Hrsg.). (2003). Soziale Kompetenzen, Ängste, und Kompetenzprobleme. Untersuchungen und Materialien. Abteilung für Psychologie. Universität Bielefeld.

Reddemann, L. (2008). Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie. PITT – Das Manual. (5. neu bearbeitete Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Saval, I. (2014). Starke Kinder. Gezielt und fantasievoll: Methoden für selbstbewusste und ausgeglichene Kinder. Stuttgart: Trias Verlag

Schär, M. & Steinebach, C. (Hg.). (2015). Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Schaffer, H. (2014). Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. (3. neu bearbeitete Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

Seligman, M. (2015). Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. München: Wilhelm Goldmann Verlag. (Original veröffentlicht 2012)

Seligmann, M. (2011). Erlernte Hilflosigkeit. (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag
(Original veröffentlicht 1975)

Schlarb, A.A. & Stavemann, H.H. (2011). Einführung in die KVT mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Methodik. Weinheim: Beltz Verlag

Schmitt, R. (2001). Rational-Emotive Therapie (RET). Eine Einführung. Schmitt Verlag

Stavemann, H.H. (2010). Im Gefühlsdschungel. Emotionale Krisen verstehen und bewältigen. (2. neu bearbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag

Stavemann, H.H. (2011). ... und ständig tickt die Selbstwertbombe. Selbstwertprobleme erkennen und lösen. Weinheim: Beltz Verlag

Thole, B. (1993). Umriss einer Spielekritik. In Bauer, G.G. & Katzbichler, E. (Hg.). Homo Ludens II. Beiträge des Instituts Spielforschung und Spielpädagogik an der Hochschule Mozarteum Salzburg.

Wagner, A.C. (2011). Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introvision. (2. neu bearbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hg.). (2008). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. (2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Werneck, T. (2007). Leitfaden für Spieleerfinder und solche die es werden wollen. Ein praktischer Ratgeber. Soecknick, F. (Hg.). (6. neu bearbeitete Auflage). Germany: Ravensburger Spielverlag GmbH

Wessel, J. & Gesing, H. (Hg.). (1995). Spielend die Umwelt entdecken. Handbuch Umwelt-Bildung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH

Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag

Zander, M. (Hg.). (2011). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften

Internet

Die Welt der Brettspiele. Eine wissenschaftliche Überlegung zu Brettspielen: http://www.lifeart-design.de/spielidee/brettspiele/artikel_brettspiele.html, verfügbar am 17.06.2015

Gruppentraining sozialer Kompetenzen mit sozial unsicheren Kindern (GSK-UK) Pfingsten und Lübben (vgl. <http://www.gsk-training.de/gsk/variante.htm>, Bielefeld 2003, verfügbar am 14.07.2015).

Materialien zum wissenschaftlichen Arbeiten: http://www.ahs-vwa.at/mod/data/view.php?d=2&perpage=100&search=&sort=29&order=ASC&advanced=1&f_39=Wissenschaftliche+Arbeitsweisen+%28Methoden%29, verfügbar am 17.09.2015).

Merkblatt zur Anlage empirischer Untersuchungen: http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/verwaltung_downloads/studium/Merkblatt_Evaluation_1.pdf, verfügbar am 20.09.2015)

Quantitative Methoden: http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf, verfügbar am 20.08.2015)

Beobachtungshilfen für pädagogische Diagnose und individuelle Förderung: www.foerdern-individuell.de/userfiles/Antworten.pdf, verfügbar am 01.08.2015)

Arbeitsblätter, Werner Stangl: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Beobachtung.shtml>, verfügbar am 06.09.2015)

Wissenschaftliche systematische Beobachtung: www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/.../Beobachtung.doc..doc, verfügbar am 20.09.2015

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit zum Thema:

**Resilienzförderung im spieltherapeutischen Kontext „Windstärke 7“ –
Entwicklung eines Spiels für Kinder**

- selbstständig angefertigt,
- keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und
- wörtlich entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Köln, den 13.01.2016